EDUCACIÓN

Carina V. Kaplan

LA VIDA EN LAS ESCUELAS

Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar

HomoSapiens EDICIONES

EDUCACIÓN

LA VIDA EN LAS ESCUELAS

Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar

Carina V. Kaplan

HomoSapiens EDICIONES

Kaplan, Carina V.
La vida en las escuelas: Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar / Carina V. Kaplan.
- 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2017.
132 p.; 22 x 15 cm. - (Educación)

ISBN 978-950-808-974-8

1. Educación. 2. Relación Estudiante-Escuela. I. Título.
CDD 371

© 2017 · **Homo Sapiens Ediciones**
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina
Tel: 54 341 4243399 | 4406892 | 4253852
editorial@homosapiens.com.ar
www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723.
Prohibida su reproducción total o parcial.

ISBN 978-950-808-974-8

Coordinación editorial: Laura Di Lorenzo

Este libro se terminó de imprimir en octubre de 2017
en **Docuprint** | Panamericana km 37,5 ramal escobar | Tel: 54 11 2152 4000
Parque Industrial Garín, Lote 3 | Buenos Aires | info@docuprint.com

Dedico este libro:

- a mi papá, Leopoldo, a quien admiro por enseñarnos a honrar la vida,
- a mis sobrinos a quienes me une un lazo indisoluble: Sebastián, Matías, Camila, Federico, Gonzalo, Tobías y Maite; y a mis pequeños sobrinos nietos,
- a mis entrañables estudiantes, de quienes aprendo a ser profesora, entre generaciones,
- a quienes aportan su granito de arena para una escuela más justa y más humana.

Índice

El valor de la educación y de la escuela 9
La escuela sin estigma 19
La escuela que tuerce destinos 29
La escuela reparadora 43
Desanudar el vínculo entre condición de origen y destino educativo 47
La mirada educativa 55
La violencia como dolor social 69
El racismo de la violencia 89
Las violencias en la escuela 95
Coexistencia de las violencias físicas y las violencias simbólicas 117
La autoestima educativa 121

Bibliografía 127

El valor de la educacion y de la escuela

Este ensayo simboliza un deseo fuerte por compartir con ustedes, mis lectores, ideas y sentimientos que he ido experimentando a partir de un trabajo de largo alcance en el que me he propuesto contribuir a conocer e interpretar los mecanismos de la desigualdad en el orden de lo simbólico. Partiendo de la premisa de que la educación y la escuela operan en el territorio de lo simbólico y de sus luchas. Intentando sumergirme en la trama oculta del tejido escolar atravesada por los vínculos interpersonales y las emociones que nos organizan subjetivamente y como comunidad.

A mi entender, todo análisis que emprendemos para interpretar el mundo educativo representa una denuncia del orden social injusto y permite visibilizar el dolor. A la vez que posee un germen de transformación y conlleva un sentido esperanzador. Justamente, el conocimiento socioeducativo pretende identificar y caracterizar aquellos mecanismos ocultos –engranajes– que funcionan, en gran medida, de modo inconsciente. Colaborando para no aceptar la realidad educativa como dada y para cambiar el orden escolar que nos desvela y rebela caminando hacia una justicia escolar.

Como se puede inferir, no es tarea fácil distanciarse con el propósito de analizar nudos vitales que nos comprometen en nuestra sensibilidad personal y en la convivencia democrática colectiva. Me conformo con poder acercarles y que compartamos aquí trazos del retrato que he logrado hacer, inacabado por cierto, acerca del dolor social y de pensar juntos sobre el potencial papel reparador de la educación y de la escuela en escenarios complejos. Y, siendo más ambiciosa, me entusiasmo con que cada una y cada uno de ustedes, y yo misma al escribir estas páginas, podamos generar procesos de auto-reflexión y de reflexión junto a otros.

Los seres humanos somos necesariamente sujetos interdependientes. Las personas singulares (los individuos) y la multiplicidad de los

seres humanos (sociedad) mantenemos un entrelazamiento indisoluble. Ese lazo está en el corazón mismo de la convivencia. En tanto que humanos, necesitamos construir lazos que nos amarren, que actúen como soportes subjetivos, dándole sentido a nuestra existencia individual y colectiva.

Todo individuo lleva en sí mismo la impronta de una sociedad determinada. Por lo tanto, el individuo no puede ser abordado en su singularidad con independencia de la historia social y las relaciones con los otros en las que despliega su humanidad. La pregunta por la constitución de subjetividad resulta vertebradora.

Es en la historia de sus relaciones, sus dependencias y necesidades, y en un contexto mayor, en la memoria de todo el tejido humano en el que crece y vive, donde el ser humano obtiene su carácter individual. Esta historia y este tejido humano se hacen presentes en el individuo y son representados por el individuo, tanto si este se encuentra actualmente relacionado con otros como si está solo, tanto si trabaja en una gran ciudad como si lo hace a mil kilómetros de distancia de su sociedad, como un náufrago en una isla.

También Robinson Crusoe[1], el héroe de la novela inglesa que sucumbe en una isla, aun en soledad (aunque luego se encuentra con el personaje de Viernes) lleva en sí mismo el sello de una sociedad establecida, de un pueblo y de una clase determinados.

Robinson Crusoe

1. Me refiero a la novela *Robinson Crusoe* del inglés Daniel Defoe publicada en 1719.

"Apartado de toda relación con aquéllos, tal como se encuentra en su isla, se comporta, tiene deseos y urde planes de acuerdo con los patrones de su sociedad; sus deseos, planes y comportamientos son, según esto, distintos a los de Viernes, y, al mismo tiempo, las nuevas circunstancias hacen que se adapten el uno al otro y se formen el uno al otro" (Elias, 2000: 43). Nosotros y ellos formamos una red de interdependencias mutuas que se tocan, conviven y a la vez se resisten y excluyen unos a otros.

Estas ideas nos permiten sostener que la existencia individual y la existencia colectiva o grupal están imbricadas. Existimos para nosotros pero también para y por otros. Somos definidos por características o propiedades que nos constituyen en nuestra individualidad pero esas cualidades son percibidas y connotadas por otros en la interacción social. Inmerso en una red de dependencias mutuas, el sujeto no actúa solo a través de su individualidad sino que también se enmarca en distintos grupos de pertenencia con los cuales se siente identificado o desea generar un lazo de pertenencia. En esta línea, Elias (2000) sostiene que la imagen del "nosotros" forma parte de la imagen del "yo" que se pretende construir.

La escuela es un escenario privilegiado para la construcción de lazos de pertenencia, toda vez que se erige en lugar de construcción de nuevos posibles colectivos para mostrar "otros mundos" que sean habitables para todos. Porque es el espacio y el tiempo en que la "promesa" del "nosotros" rompe con la instantaneidad de la individualización. La escuela se propone, indudablemente, convertirse en una institución constructora de redes sociales.

Ponemos de relieve que los rasgos emotivos intersubjetivos tienen una génesis y una historia que es social; por tanto, resulta pertinente considerar las transformaciones psíquicas e impulsivas en sus relaciones dialécticas con las transformaciones de la estructura social. Nos referimos así a la construcción social de las emociones. Aprendemos a sentir en sociedad, vamos formando una disposición para sentir en relación con los umbrales de sensibilidad epocal.

Entonces, una serie de preguntas significativas nos movilizan en nuestro conocimiento acerca del orden escolar en su dimensión socioemocional:

- ¿Cómo se vive la experiencia emocional en la dinámica cotidiana de las instituciones educativas?

- ¿Qué sentimientos predominan en la socialización escolar? ¿Cuáles se silencian o disfrazan en las escenas escolares?
- ¿Cómo se sienten las y los estudiantes?
- ¿Cómo se ayuda a reparar el dolor social en la escuela?
- ¿Qué sienten como daño los actores de la cotidianeidad escolar?
- ¿Cómo educar para convivir sin humillar?
- ¿Cómo aprender a convivir en la escuela sin auto-humillarse?
- ¿De qué herramientas subjetivas disponen los docentes para ayudar a tramitar el sufrimiento social de las y los estudiantes y sus hogares?
- ¿Cómo generar vínculos de buen trato en las interacciones entre las y los compañeros y para con la autoridad?
- ¿Cómo fabricar en la experiencia escolar lazos fuertes, basados en la reciprocidad?
- ¿Cómo fabricar una mirada sobre las y los estudiantes que les permita interiorizar una alta autoestima y alta valía escolar?

A partir de estas inquietudes generales, voy a intentar compartir aquellos puntos de inflexión que me han conmovido en un sinuoso camino hacia la descripción de temáticas educativas que se asocian al sufrimiento social, tales como la desigualdad, la violencia y el racismo. Comprender científicamente significa empatizar con el malestar humano a fin de formular una argumentación crítica, rigurosa y ética, frente al orden social y escolar establecido. Imaginando cómo construir otros modos posibles de pensar(se), de estar y sentirse en las dinámicas de la vida cotidiana escolar. Convencida de que son los actos y gestos mínimos los que conllevan grandes transformaciones socio-psíquicas. Y la escuela se construye y se está haciendo en cada una de sus historias mínimas.

¿Quién puede olvidar el tango "Quinto año" interpretado por las manos del maestro Osvaldo Pugliese y su orquesta?

> Nos encontramos a las diez
> y fue en algún lugar la noche
> de la cena de egresados.
> Ni bien entramos, al llegar,
> nos grita su verdad
> la pila de almanaques deshojados,
> y desfilaron los años aquellos.

Soñar es fácil, el mundo era nuevo,
quinto año es una terminal
donde el camino ya no vuelve más.

Si yo pudiera volver, quisiera
las mismas cosas que me dio la juventud,
el mismo amor, las mismas ansias,
esas voces, las primeras
que se llenaron de distancia,
cerrar los ojos y estar de nuevo,
allá, en el último recreo,
como en el punto de partida,
tanta gana, tanta vida, tanto adiós.

Las escenas añoradas sobre los recreos se vinculan a la experiencia escolar o al período de la escolarización. Ello significa que la escuela es una experiencia social que deja huellas. Puede dejar marcas positivas o negativas. Lo cierto es que representa un momento significativo en las biografías personales y grupales.

El concepto de "condición estudiantil" nos resguarda de la tendencia a nombrar a las y los estudiantes como un grupo homogéneo. Asumir la heterogeneidad implica sostener que hay un contexto social que atraviesa las biografías educativas. Es afirmarnos en la necesidad de analizar aquellas situaciones de despliegue de la subjetividad. No debemos descuidar el hecho de que la identidad estudiantil está seriamente fragmentada por las desiguales condiciones materiales y disposiciones culturales que atraviesan las vidas.

Sumado a ello, lo generacional, como categoría relacional (interdependencias móviles de vínculos con los adultos y entre los propios compañeros y compañeras), marca signos de época que son diferenciales para los mundos plurales de infancias y juventudes. Hay diversos modos y disputas de sentido por el ser niño, niña o joven. De hecho, infancias y juventudes son una construcción social.

Es imposible para quienes educamos quedarnos callados ante las dificultades para vivir plenamente de amplias franjas de la población a nivel global y regional. Enfrentar el sufrimiento social es una de las tareas más complejas y necesarias que aquejan al docente en tiempos del capitalismo salvaje. A veces suelo pensar en los docentes como una suerte de remadores a contra-corriente, bajo tempestades.

El docente y la escuela como institución pública acompasan el sufrimiento social propio de la condición estudiantil. No es un dato menor reconocer que los docentes mismos se ven inmersos en su propio padecimiento social.

Lo cierto es que las vidas estudiantiles expresan la fragilidad de las existencias contemporáneas. La escuela y el aula son un microcosmos de lo social. La imagen tan extendida de las puertas cerradas del aula creyendo que se está en un mundo fuera del mundo, es ciertamente una falacia. Los problemas sociales no son ajenos a ella porque quienes van y quienes se ven imposibilitados de ir a la escuela los padecen, tornándose difusos e inciertos los límites entre el adentro y el afuera.

Habitamos un mundo que evidencia no tener lugar para el conjunto de la población aunque no nos resignamos a ello. Deseamos construir una realidad más justa para nuestros estudiantes. Hemos naturalizado en el lenguaje cotidiano palabras tales como exclusión, marginalidad, pobreza, miseria. Hay que partir de la convicción de que los individuos y los grupos no somos los culpables de nuestro sufrimiento sino que estamos atravesados por él.

Al mismo tiempo, la trama vincular en la escuela constituye un territorio simbólico sobre el que pueden tejerse lazos de solidaridad y reconocimiento o respeto mutuo. La institución educativa participa reforzando o bien contrarrestando los muros simbólicos que nos dividen, nos separan, nos segregan y nos excluyen.

Seamos conscientes de que las infancias y juventudes acarrean una historia expuesta a procesos de exclusión (lo que he denominado alguna vez como cadenas de generaciones de exclusión). Generaciones que no han interiorizado la cultura del trabajo y del esfuerzo en la vida cotidiana ya que jamás han visto trabajar a sus bisabuelos, a sus abuelos ni a sus padres.

El trabajo ha dejado de ser un organizador, en tanto que experiencia cultural cotidiana, de muchos hogares, donde el único despertador que suena es el que alerta sobre la hora de ir hacia la escuela. El tiempo escolar es casi el único que estructura la vida personal y del hogar para varias generaciones.

Mencionemos que el tiempo representa uno de los símbolos sociales más significativos de la condición humana en los procesos de individuación de las sociedades contemporáneas y en el aprendizaje de lo social. Para la sociología del tiempo, este es un dato social y un

instrumento de orientación cuya matriz de constitución es el aprendizaje y la transmisión generacional de la cultura.

Un niño que crece en uno de los Estados altamente industrializados y regulados por el tiempo necesita de siete a nueve años para "aprender el tiempo", esto es, para entender y leer exactamente el complicado sistema simbólico de relojes y calendarios y para regular en consonancia su sensibilidad y su conducta (Elias, 1989: 144).

El tiempo constituye una suerte de herramienta que los seres humanos construyeron y que desempeña para ellos funciones concretas. En un mundo sin hombres y seres vivos no habría tiempo y, por tanto, tampoco relojes ni calendarios. En un mundo sin escuelas, no habría experiencias subjetivas sobre el tiempo escolar.

El tiempo se experimenta como una fuerza enigmática que nos coacciona biográficamente y es, a la vez, un medio de orientación para la existencia colectiva. Tiempo de ir a la escuela, calendario académico, años de escolarización, edades para los diversos niveles del sistema educativo, pueden ser pensados como signos del acervo cultural de nuestras sociedades contemporáneas.

Ahora bien, en contextos de exclusión, el tiempo del trabajo va dejando de formar parte de la estructuración de ciertas biografías sociales y de las narrativas del yo.

> "Las especiales características del tiempo en el neocapitalismo han creado un conflicto entre carácter y experiencia, la experiencia de un tiempo desarticulado que amenaza la capacidad de la gente de consolidar su carácter en narraciones duraderas" (Sennett, 2006: 30).

Las dificultades para imaginarse un horizonte económico y social van incrementándose y hasta clausurándose para varios sectores. Las respuestas subjetivas son múltiples y cargadas de ansiedad. Los cambios producidos por la flexibilidad y el corto plazo propios del capitalismo salvaje se viven como estar a la deriva. Este mundo no ofrece nada que se parezca a una narración, ni económica ni socialmente. Y aún así, necesitamos darle un sentido propio al tiempo que nos toca vivir. Asimismo, sabemos que los procesos de reparación también requieren de tiempo.

El gran pintor argentino Antonio Berni ha retratado el sufrimiento social en la figura de unas mayorías silenciosas e invisibilizadas.

Antonio Berni, “La mayoría silenciosa”, 1972.
La obra fue robada y hasta la actualidad no ha sido recuperada.

Escenarios de silenciamiento del padecimiento social donde la escuela se les representa a las infancias y juventudes, muchas veces, como el único horizonte simbólico de posibilidad para torcer sus destinos. La escuela visibiliza y reivindica así aquello que la sociedad suele desestimar.

No puede haber justicia si el otro no adquiere valor para mí/nosotros, si no atraviesa mi/nuestro círculo ético. La necesidad de sentirse reconocidos y respetados juega un papel fundamental en la estructuración socio-psíquica de la experiencia estudiantil. Las diversas maneras de ser, de sentirse y de sentir como estudiante se vinculan con las propias condiciones de existencia: el origen social, los vínculos con la

familia, los compromisos económicos, la relación con la cultura y la función simbólica conferida a su actividad (Bourdieu, 1978).

Podemos asegurar que los niños, las niñas y jóvenes pretenden básicamente cuatro cosas:

1. Necesitan perspectivas de futuro. Necesitan percibir que hay un horizonte que los incluye y que puede ayudarles a forjar destinos que superen las expectativas en relación con sus condiciones desiguales de origen social, identidad étnica, de adscripción religiosa, de discapacidad y de género.
2. Necesitan un grupo de personas de la misma edad con la que se identifiquen. Es decir, necesitan referenciarse en una grupalidad que les ofrezca una cierta sensación de pertenencia. De allí que el vínculo intrageneracional sea un elemento tan crucial en la experiencia escolar.
3. Necesitan un ideal o meta que dé sentido a su vida y, aún más, que sea superior a la propia vida. Precisan ligar su existencia individual a una forma de existencia más colectiva. De allí que la escuela se constituye en una institución que crea y recrea lazo social.
4. Necesitan ser y sentirse respetados y gozar de alta valoración social. La escuela se vincula fuertemente a la producción de la (auto)estima socioeducativa.

La construcción identitaria y la búsqueda existencial que dé sentidos a la vida se produce a lo largo de toda nuestra convivencia humana. Pero es en la infancia y en la primera juventud donde la mirada adulta y la mirada de los pares, complementariamente, juega un papel fundamental.

Los vínculos generacionales son vertebradores, sean éstos de corte intra–generacional (amigos, compañeros, conocidos del barrio o del club) o inter–generacional (padres, adultos a cargo del hogar, tutores, docentes y autoridades de la escuela). Las relaciones de sociabilidad y de autoridad y los valores a construir, transmitir e interiorizar son un eje dinámico y productivo de las prácticas de convivencia en la institución escolar. La escuela se está haciendo en el proceso del vivir juntos. Se trata de aprender a co-habitar con las singularidades y a enriquecerse con las diferencias.

La escuela sin estigma

Las palabras y las emociones nos envuelven, nos incluyen, nos someten y nos marginan. Entonces, a la escuela le toca la enorme tarea de cuidar mediante las palabras y los gestos que fabrican una disposición a sentir en las y los niños y jóvenes que supere los procesos de distinción social. Entre sus principales desafíos está el de traspasar en las prácticas pedagógicas los procesos de discriminación y estigmatización social. La escuela necesita ser capaz de albergar vínculos de reconocimiento y cuidado mutuos. En un aula caben múltiples visiones de mundo y el desafío es que convivan una pluralidad de puntos de vista y costumbres. Sin sentir que unos son superiores a otros.

Para Le Breton (2010: 108) "toda interacción aparece pues como una negociación recíproca de la significación, sustentada en las palabras dichas, en los gestos, en las mímicas intercambiadas". Particularmente, el rostro constituye el prisma de la simbología donde se encarnan el lenguaje, los afectos y las emociones.

> "Conviene interrogarse sobre la evidencia engañosa de la familiaridad de la mirada que posamos en nosotros mismos y en los otros. Los hombres no han contemplado su rostro desde siempre ni bajo todas las condiciones climáticas con el mismo estremecimiento ni con los mismos temores. Es necesario establecer la genealogía del sentimiento acerca del rostro a lo largo de las peripecias de la historia occidental. Tal sentimiento es el objeto de una construcción cultural, está determinado por el estatus social otorgado a la persona" (Le Breton, 2010: 27).

El individuo ya no es el miembro de una comunidad en el sentido en que podía entenderlo el hombre medieval. Se volvió solamente un cuerpo. La geografía del rostro se transforma.

> "El cuerpo es 'factor de individuación' (Durkheim). La definición moderna del cuerpo implica una triple retracción: el hombre se separa de los otros (estructura individualista), de sí mismo (dualismo hombre-cuerpo), y del cosmos (que se convierte simplemente en "medioambiente" del hombre). El cuerpo es un resto. Pero ese resto da rostro al individuo" (Le Breton, 2010: 31).

En relación a la invención del rostro, Le Breton (2000) enfatiza que la promoción del individuo en el escenario de la historia es contemporánea de la sensación aguda de poseer un cuerpo y la dignidad de un rostro que declara ante todos su humanidad y su diferenciación personal a la vez.

En nuestras sociedades occidentales, de estructura individualista, la preeminencia del rostro es clara, allí donde el reconocimiento de sí mismo o del otro se realiza a partir de la individualidad y no de la pertenencia a un grupo o de la posición en el seno de un linaje. La distinción individual hace del rostro un valor.

Lugar de expresividad permanente y de la diferencia infinitesimal, el rostro es el medio privilegiado para demarcar al individuo y traducir su unicidad. Cuanto mayor es la importancia que otorga la sociedad a la individualidad, mayor valor simbólico porta el rostro.

En los testimonios recogidos en nuestro proceso de investigación, por ejemplo, algunos jóvenes se refieren al "negro" en un tono despectivo. Incluso, para reforzar la negatividad de un compañero distinguen un rasgo fenotípico ("negro de piel") de un rasgo de comportamiento ("negro de mente"). La "mentalidad de negro" es una adjetivación tan peyorativa como la de "negro de piel" o "negro de mierda". Así como un estudiante nos relataba que se burla y molesta a un compañero porque "tiene cara de pobre".

El racismo de inferiorización, donde el término mismo "raza" gana un terreno considerable, torna las diferencias en cualidades despreciativas y humillantes que marginalizan.

Cuando participo de instancias de formación de maestros y profesores, suelo pedirles que examinen la denominación del lápiz "color

piel". Ese lápiz de color rosado representa la tonalidad dominante pero es distante y contrastante en general con las pieles de las mayorías. La "portación de rostro" conlleva prácticas de inferiorización. Entonces, las y los invito a repensar junto con sus estudiantes qué sucede con la discriminación que suele aparecer entre ellos "por el color de piel".

El uso cotidiano del lenguaje apunta a jerarquizar una piel que se considera legitimada (blanca) por sobre otras de menor valía social (morena, negra). Y los matices no cuentan demasiado. Al nombrar ese lápiz como "de color piel", y que todos sepamos de qué (y de quiénes) se trata, nos encontramos en presencia de una práctica cultural, pequeña pero no por ello menos significativa, cuya matriz oculta la biologización y esencialización de lo social: una piel se presenta como superior mientras que la otra es inferior (Kaplan, 2016).

No todos los colores ni las tonalidades comparten idéntica valoración en las jerarquías sociales. Y los propios sujetos tendemos a asumir como evidente y a percibir como mejores ciertas pieles en contraste con otras que se juzgan de menor valor.

La piel socializada, con sus proximidades físicas y distancias imaginarias, delimita la zona de relaciones y conflictividad latente entre un "nosotros" (los blancos) y un "ellos" (los negros). Las dinámicas de poder estigmatizantes entre los grupos escolares pueden contribuir, a través de los modos naturalizados de nominación, a reproducir procesos de inferiorización social que se expresan en adjetivaciones de humillación y auto-humillación escolar. Generando ecuaciones simbólicas incoscientes del tipo: "soy negro, valgo menos para los otros, no valgo nada". Así, ser "negro" se transforma en un estigma que proviene de un prejuicio social y que se refuerza en la interacción escolar.

El cuerpo, y más particularmente el rostro, al estar tratados socialmente a través de sus marcas, más o menos visibles, más o menos invisibles, produce subjetividades. "La mirada tiene una fuerza simbólica cuya intensidad es difícil de suprimir. Los ojos del Otro están dotados del privilegio de otorgar o quitar significaciones esenciales" (Le Breton, 2010: 134) El cuerpo, en tanto relación social, se presenta como espejo de lo social: "se trata de signos diseminados de la apariencia que fácilmente pueden convertirse en índices dispuestos para orientar la mirada del otro o para ser clasificado, sin que uno lo quiera, bajo determinada marca moral o social" (Le Breton, 2002: 81).

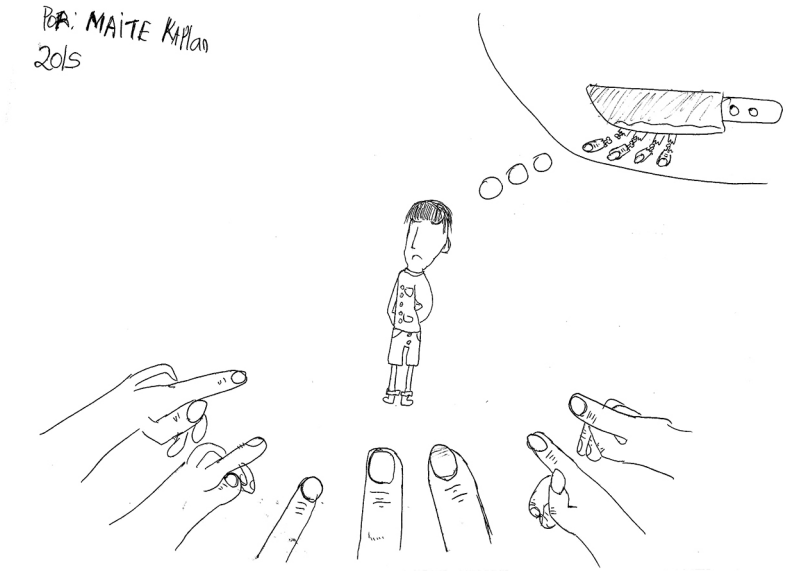
La mirada de los otros es estructurante de nuestras subjetividades. Por eso, es común escuchar a las y los jóvenes justificar ante una pelea

que el otro "me rebajó con la mirada". Cobra importancia intentar descifrar la expresión no verbal, más teatral y contextual, presumiblemente involuntaria y a veces no intencional.

Re-bajar significa estar y sentirse disminuidos. Saberse considerados inferiores o sospechar ser percibidos por otros como de menor cuantía social suele dar cuenta de ciertas formas de sociabilidad juvenil y de manifestaciones de violencias en la convivencia escolar.

Resulta imperioso examinar en la vida en las escuelas los procesos de inferiorización expresados en los lenguajes verbal y corporal. Entendemos la humillación como una relación social entre individuos o grupos que ubican a otros en una posición de inferioridad generando un sentimiento de agravio (efecto simbólico de la dominación) (Mutchinick, 2016). La humillación es un acto y un sentimiento que deja expuesto al sujeto a un juicio público. Al respecto, es interesante mencionar que humillar tiene su origen en la palabra humus (tierra); haciendo referencia a bajar, poner en el suelo, rebajar (Diez Mateo, s/f.).

Las expresiones estigmatizantes y racistas en las escuelas, en las redes sociales y en todos los espacios socializadores representan signos de un muro afectivo que se fue conformando y que marca distancias entre el cuerpo de las otras personas y el propio (Kaplan, 2016).



Maite Kaplan

Goffman (2008) hace referencia al estigma como una categoría que nos marca subjetivamente y que deja huellas. El estigma remite a un atributo profundamente desacreditador que cobra significado en la interacción social. En cada contexto cultural hay condiciones de los individuos y grupos que pueden transformarse en una cualidad percibida como negativa (negro, gordo, sin nariz, homosexual, judío, villero, estudioso). El término estigma hace referencia a una particularidad que adquiere un sentido vergonzante en una red de relaciones de sentido.

Un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y, por consiguiente, no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo. Esa desacreditación funciona en la trama que se teje en los vínculos; inferiorizando a unos y reafirmando la posición privilegiada de otros. La estigmatización es un proceso relacional que

afecta significativamente a la experiencia subjetiva de quienes la padecen. El estigma opera como una marca diferenciadora bajo una matriz de normalización.

Las distancias y las proximidades, imbricadamente objetivas y simbólicas, que se van interiorizando a través de la sucesión de generaciones, crean los límites y las oportunidades de contactar a las personas con otros. Teniendo en cuenta que todas las actividades humanas están condicionadas por el hecho de la pluralidad y que las personas no existen como individuos aislados sino como seres interdependientes que deben vivir juntos, de uno u otro modo, más o menos próximos.

La pregunta es entonces sobre qué bases construir lo común para la convivencia democrática y el cuidado de los otros. Y más particularmente, la inquietud es cómo lograr unir en la escuela aquello y a aquellos que la sociedad segrega y hasta denigra.

Ser y sentirse incluido o excluido constituye una llave poderosa para pensar sobre las formas de reconocimiento y desconocimiento del otro. Los sentimientos personales y grupales de inclusión o exclusión atraviesan el tipo de experiencias que fabrican los sujetos en la vida social y los alumnos en la vida escolar. El temor a ser rechazados y hasta eliminados opera, en un sentido inconsciente, en los vínculos sociales con los conocidos y con los extraños (Kaplan y Silva, 2015). Se produce una estigmatización del otro proyectando en él los miedos del yo (Kaplan, Krotsch y Orce, 2012). La preponderancia del yo sobre el nosotros nos lleva cada vez más a un aislamiento socio-psíquico.

En las prácticas pedagógicas, entonces, se trata de intentar enseñar y aprender a ponerse en la piel y en los zapatos del otro. Pero sabemos que no todos los estudiantes reconocen al otro. La piel, como venimos aseverando, en muchas ocasiones se utiliza como eufemismo del origen de clase: a tales pieles, tales destinos.

> "El racismo siempre es una violencia en la medida en que constituye una negación de quien resulte víctima, es decir, una alteración de la parte de humanidad de la que cada cual es portador. Esta violencia es, sobre todo, simbólica cuando afecta a la integridad moral de una persona sin alterar, sin embargo, directamente su participación en la vida social, política o económica, cuando dicha violencia es del orden del desprecio, del prejuicio

> o de la simple expresión del odio ( ) El Estado está necesariamente involucrado cuando surge la violencia y es responsable, por las respuestas que le aporta, de su extensión o regresión" (Wieviorka, 2009: 87).

Nuestras investigaciones ponen de relieve que la humillación, en tanto que inferiorización del otro, es una manifestación habitual en la dinámica de vincular de la trama escolar. Lo cual nos lleva a pensar en nuestra responsabilidad como educadores de que no avance y trate de retroceder. Cuando un niño/niña o joven es y se siente discriminado por su "color de piel" o por la "portación de rostro" se pone en evidencia las formas de dominación corporal a través de este tipo de expresiones, que muchas veces operan como insconsciente colectivo, del racismo de clase (Kaplan, 2016).

> "Del mismo modo que el nombre que lo designa, todo individuo (…) lleva su rostro como el mayor signo de su diferencia. Así como el rostro es el hogar secreto del ser, en cierto modo la "capital" (*capita*) de la sensación de identidad del hombre, la desfiguración se vive como una privación del ser, una experiencia de desmantelamiento de uno mismo. Eso explica el drama que atraviesan los accidentados o quemados en el rostro. Esas heridas afectan las raíces de su identidad (…). Además, de quien tiene el rostro arruinado por una enfermedad o accidente se murmura que ya no tiene aspecto humano (Le Breton, 2010: 18).

Una de las características de la violencia simbólica que ejerce el discurso racista consiste en la negación del rostro en el otro, el desprecio por el rostro ajeno pasa por su animalización o degradación, negándole así su dignidad. Van Dijk utiliza la expresión "más blancas" para indicar que en América Latina,

> "no se trata de una mera cuestión de blancos versus no blancos, sino más bien de una sutil escala gradual de varias formas de ser más o menos europeo, africano o de rasgos indígenas. Siempre que sea pertinente, ser lo más parecido al fenotipo europeo (es decir, ser "más blanco") tiende a

ser asociado con un mayor prestigio y estatus, lo que está correlacionado con un mayor poder y una posición cultural y socioeconómica mejor" (Van Dijk, 2007: 25).

Dado que el racismo no es innato ni genético, sino que es cultural y se aprende, ese proceso de adquisición ideológica y práctica ha de tener sus fuentes.

> "Las personas aprenden a ser racistas de sus padres y colegas (que también lo aprendieron de sus padres), y lo aprenden en la escuela y los medios de comunicación, así como a partir de la observación y la interacción cotidianas en sociedades multiétnicas (…). Este proceso de aprendizaje es, en gran medida, discursivo, y se basa en la conversación y los relatos de todos los días, los libros de texto, la literatura, las películas, las noticias, los editoriales, los programas de televisión, los estudios científicos, etcétera. Si bien muchas prácticas del racismo cotidiano, es decir, formas de discriminación, también pueden aprenderse, en parte, a través de la observación y la imitación, esas prácticas también deben ser explicadas, legitimadas o sostenidas discursivamente de alguna otra manera*"* (Van Dijk, 2007: 25).

Hoy sabemos bastante sobre las formas en que "las estructuras discursivas afectan a la mente del público en general y, por ende, cómo el discurso racista, tanto en su forma escrita como oral, contribuye a la reproducción de los prejuicios étnicos, las ideologías racistas y la discriminación de los 'Otros'" (Van Dijk, 2007: 28). A pesar de la sutileza y la complejidad del discurso racista, los principios generales que lo organizan son bastante simples y similares a cualquier otro tipo de discurso con bases ideológicas:

- *Enfatizar lo positivo del Nosotros*
- *Enfatizar lo negativo del Ellos*
- *Desenfatizar lo positivo del Ellos*
- *Desenfatizar lo negativo del Nosotros*

Estoy convencida de que solo se pueden reparar esas prácticas de inferiorización social, sean éstas de matriz gestual o verbal, si el otro (o los otros) cobran sentido humanizante para mí / para nosotros. La identidad y la auto-imagen personal es un trayecto, un estar formándose en el quehacer del aprender a vivir juntos.

Los sujetos no podemos auto-afirmarnos en nuestro yo si no es a través del reconocimiento del otro. Esta es una lección profunda que me dejan los testimonios de las y los jóvenes que fui entrevistando. Necesitamos lograr que nuestros estudiantes interioricen esta lección para la convivencia escolar.

El primer reconocimiento se tiene que poner de relieve en torno a las expectativas que el docente construye en relación con sus estudiantes. Si, frente a las condiciones objetivas de la desigualdad, el docente le suma desigualdades simbólicas (en el trato, en enseñar menos porque "total, van a ir a trabajar haciendo changas con el padre", en la poca confianza en sus posibilidades de aprender porque "viene de un hogar al que no le interesa que estudie"), se anuda esa relación compleja y contradictoria entre origen y destino.

La escuela democrática es aquella que logra desanudar la relación entre condición de origen y horizonte educativo, ampliando el margen de oportunidades. La premisa de partida es que todos podemos aprender si se dan las condiciones y oportunidades necesarias. Sostener que "todos podemos aprender" significa ensanchar el horizonte simbólico creando destinos impensados.

La escuela que tuerce destinos

Voy a recurrir ahora a una nota personal para compartir con ustedes el modo en que fui construyendo el supuesto teórico y práctico sobre las relaciones de sentido entre la confianza en el estudiante y la producción de destinos escolares. En el año 2012 me propusieron hacerme una entrevista donde pude generar un proceso autoreflexivo sobre mi oficio como docente investigadora[2]. Allí mencionaba a un académico francés muy reconocido que sigo desde mis primeras incursiones en el terreno de la investigación socioeducativa: Pierre Bourdieu.

Corrían los años ochenta y, recién graduada de la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA, me incluí en un grupo de investigación liderado por Emilio Tenti, que fue mi primer maestro en este oficio de investigar. Nos daba en ese entonces un seminario semanal sobre la génesis del magisterio en Argentina. Revisábamos y analizábamos fuentes históricas, e intercambiábamos a partir de los textos que Emilio estaba traduciendo de Bourdieu del francés. A mí me tocó la tarea de caracterizar al oficio del maestro a partir de la lectura del *Monitor de la Educación Común* (MEC) del período 1884-1920.

El MEC es una revista fundada en 1881 por Domingo Faustino Sarmiento en tiempos en que era Superintendente General de Escuelas. Se encuentran allí textos pedagógicos y didácticos, reseñas bibliográficas de revistas nacionales y extranjeras, documentación referida a la actividad del Consejo Nacional de Educación, estadísticas e informes de los inspectores provinciales en distintas ciudades y regiones de nuestro país. Desde sus inicios, ha funcionado como un órgano de difusión de las resoluciones de las autoridades nacionales destinadas a la organización del sistema educativo y contribuyó fuertemente a la formación

2. Ver entrevista completa en: http://www.elsigma.com/entrevistas/entrevista–a–carina–kaplan/12422

docente. Ofrecía además paisajes y perspectivas de lo que acontecía en la educación en otros países.

Disfrutando de bucear entre esas páginas amarillentas me topé con una perspectiva particular sobre la infancia y sobre el desarrollo del aprendizaje en la formación de aquellos docentes y en las prescripciones para sus prácticas pedagógicas. Por ejemplo, se aludía a la mente infantil utilizando la metáfora del jarro. La mente del niño era como un jarro de dos litros. Había que llenarlo (enseñarle) de a poco sin que rebalsara. La advertencia que subyacía a las recomendaciones metodológicas al maestro se basaban en el supuesto de que la educación escolar obligatoria debía limitarse, en la transmisión de sus contenidos, a la formación moral de la infancia.

Ya en ese entonces tomé conciencia de que ciertas metáforas y figuras sobre la infancia y sobre el estudiante eran muy poderosas. La génesis de las creencias sociales y las ideas con que se forma al maestro respecto de la capacidad (o incapacidad) para aprender resultaban ser preguntas significativas para hacerse. Me interrogué desde entonces acerca de cómo se trazan los límites simbólicos de la escolarización. Más aún, cómo establece la escuela que tal niño/niña/joven o grupo escolar puedan aprender y tales no. ¿Cuáles son los parámetros de normalización y cómo operan?

A través de los principios de visión y división del mundo social que incorporamos desde pequeños, emitimos juicios referidos a otros al tiempo que somos también objeto de clasificación e, incluso, nos autoevaluamos en función de dichos principios. Por ello, las taxonomías sociales tienen un impacto en nuestra autoestima e identidad social.

Percibí que desde los orígenes del magisterio el lenguaje escolar esconde una acción clasificatoria cargada de veredictos y pronósticos acerca de los comportamientos y rendimientos escolares de los niños, niñas y jóvenes: brillante/mediocre; inteligente/lento; participativo/callado, entre otros. Estas taxonomías forman parte del inconsciente social. Y si me arriesgo un poco, podría referirme a la existencia de un inconsciente escolar. Los diagnósticos clasificatorios en varias ocasiones se presentaban como veredictos inapelables sobre las y los estudiantes. En ocasiones, en el lenguaje escolar, se afirma que tal estudiante porta una suerte de "prontuario" (evocando términos de sentido punitivo).

Lo que en definitiva quiero subrayar es que mi primer encuentro sistemático con la práctica científica fue pensando el mundo educativo

junto a Pierre Bourdieu, a través de uno de los conocedores más relevantes de su obra como lo es Emilio Tenti Fanfani. Ya en ese momento me convencí de que un camino posible para pensar las desigualdades en las experiencias y trayectorias escolares era tensionándolas con el origen social de las y los estudiantes desde una perspectiva profunda de la constitución de subjetividad.

Me conmovía de las lecturas de Bourdieu que se colocaba del lado de los niños y niñas que sufrían. Su opción apuntaba a comprender las vivencias de los más débiles y debilitados por las estructuras del poder dominante.

Ahí encontré una llave. Tal vez, se trataba de intentar abordar y comprender ese inconsciente social atravesado por el sufrimiento social. De hecho, en una primera nota al lector que introduce a *La miseria del mundo,* Bourdieu afirma: "Entregamos aquí los testimonios que nos dieron hombres y mujeres en relación con sus existencias y la dificultad de vivir". Los llamados "lugares difíciles" (como lo son hoy los barrios con condiciones de vida y habitabilidad precarias o la escuela) son antes que nada difíciles de describir y pensar.

Señala allí, además, que intenta ayudar a quien está sufriendo a explicitar su situación en una especie de socio-análisis guiado de una manera amistosa y reconfortante. A menudo, cuando hago esto, los entrevistados expresan: "Sí, entiendo lo que me pasa". Pero al mismo tiempo es muy triste. Se trataría entonces de "No lamentar, no reír, no detestar sino comprender". Es decir, es necesario dar cuenta de los múltiples puntos de vista (vistas desde un punto) de una realidad que es compleja y que se vivencia y se siente de modos singulares.

Mediante el concepto de "violencia simbólica" se hace visible una forma imperceptible de violencia cotidiana. En las sociedades contemporáneas, la violencia se ha vuelto suave, invisible. El mecanismo fundamental de dominación funciona mediante manipulaciones inconscientes del cuerpo. Un ejemplo: en los procesos de dominación masculina, en la llamada sociedad primitiva, las mujeres (dominadas) asumen el dominio a través de la educación corporal. La actitud dóxica supone sumisión corporal, sumisión inconsciente.

En su obra *Autoanálisis de un sociólogo*, una suerte de relato o auto-reflexión sobre su biografía social y trayectoria intelectual, Pierre Bourdieu evoca su experiencia en el internado entre los años 1941 y 1947, relato éste que me llevó a advertir aún más el sentido hondo de

lo que denominaría en su obra como *violencia simbólica*. Cuenta que tenía 11 o 12 años y sentía que no tenía nadie con quien hablar o que pudiera comprenderlo. Así evoca su "prontuario" escolar:

> "Me pasaba a menudo una parte de la noche preparando mi defensa para la mañana siguiente.
>
> Los responsables del mantenimiento del orden y de la disciplina de aquel pequeño liceo de provincias recurrían con mucha frecuencia a las sanciones colectivas, amenazando, para atajar un alboroto, con tomar "rehenes", aparentemente designados al azar, pero, en realidad, escogidos por su "expediente" escolar, o prometiendo las sanciones más espantosas si los autores de un notable desmán no eran "delatados" por sus compañeros. (Bourdieu, 2006: 32).

Allí, la violencia de las interacciones adoptaba a menudo la forma de una especie de racismo de clase basado en el aspecto físico o en el apellido. Por ejemplo: solían maltratarlo pronunciando su apellido con acento campesino y bromeando sobre el nombre, símbolo de todo el retraso campesino de su lugar de origen. El nombre personal, que nos marca en nuestra identidad desde la primera infancia, incluso desde el deseo de quienes nos han traído al mundo, en la experiencia escolar puede connotarse como un signo vergonzante.

Bourdieu también narra alborotos "memorables", tal como los califica. Relata las luchas cotidianas escolares para obtener cada quien lo suyo, conservar el sitio, defender su parte (sobre todo en la gran mesa, durante las comidas), llegar a tiempo, hacerse respetar, siempre preparado para pegar el puñetazo, para sobrevivir. Reflexiona Bourdieu (2006) al respecto:

> "El relato de mis dificultades disciplinarias seguía siendo incomprensible para mis padres, que, en la medida en que yo les parecía un privilegiado (mi padre había dejado la escuela a los catorce años, y mi madre, alojada durante una temporada por una tía en Pau, había ido al colegio hasta los dieciséis años), no podían no considerarme responsable de mis tormentos, es decir, de mi mal comportamiento, apropiado para poner en peligro el éxito

> de mi cometido, vital e inesperado, de salvación a través de la escuela.
>
> Me he preguntado con frecuencia si mis dificultades eran culpa mía, culpa de lo que muy pronto llamaron "mi mal carácter" (Bourdieu, 2006: 130-131).

Ese mismo desprecio que le propinaban por su origen siguió sintiendo Bourdieu como becario en el Liceo y en los estudios superiores. Justamente, en *Los herederos,* Pierre Bourdieu junto a Jean Claude Passeron se preguntan en los años 60 en Francia (en los albores del Mayo Francés) por las razones prácticas que explican por qué los estudiantes de las diversas clases y fracciones de clase están desigualmente representados en los diferentes niveles educativos, poniendo en evidencia la correlación existente entre las probabilidades del éxito/fracaso escolar y el origen social de los sujetos.

Esta clásica investigación, centrada en la condición estudiantil universitaria, puso en crisis uno de los tradicionales postulados del republicanismo francés: la escuela como institución promotora de la ampliación de la igualdad de posibilidades y la superación de las asimetrías sociales de origen. Allí, los autores concluyen que la institución escolar, bajo el postulado de la igualdad formal de todos los estudiantes, transmuta la herencia social de las clases privilegiadas en méritos/talentos/inteligencias dadas e individuales.

En ese tiempo, en que la institución escolar funcionaba como homogeneizadora pero a la vez seleccionadora, es decir, estaba atravesada por una matriz excluyente, la ideología del don o del talento le era funcional. La escuela, en su función ideológica, ejerce una violencia simbólica al legitimar valores y prácticas culturales de las clases dominantes y desestimar aquellos, propios de los sectores subalternos.

Bourdieu se dedicó a estudiar precisamente las formas de percepción, clasificación y nominación en el mundo educativo, desde la escuela hasta la universidad. Lo que a mí más me impactó es que intentó interpretar cómo estos juicios profesorales, que suelen operar desde el inconsciente, inciden en la construcción de la autoestima social y educativa. Reconociéndole así un poder simbólico innegable a las clasificaciones que produce la escuela y, más particularmente, a las taxonomías y nominaciones que engendra y reproduce el docente respecto de sus estudiantes.

Las formas escolares de clasificación son instrumentos de conocimiento pero que cumplen funciones que no son de puro conocimiento, funcionan como operadores prácticos a través de los cuales las estructuras objetivas que los producen tienden a reproducirse en las prácticas. Al igual que las formas primitivas de clasificación (de las que hablaban Durkheim y Marx), son transmitidas en y mediante la práctica fuera de toda intención propiamente pedagógica. De allí que las categorías profesorales son a la vez colectivas e individuales y se refuerzan y recrean en el funcionamiento de las instituciones.

En esta misma línea, Bourdieu y Saint Martin en "Las categorías del juicio profesoral", a través del seguimiento durante cuatro años sucesivos realizado a un profesor de filosofía, pretenden verificar la hipótesis de la existencia de criterios implícitos en el juicio profesoral que funcionan como apreciaciones y que se relacionan con dos dimensiones: el origen social de los estudiantes (capital cultural heredado) y la sanción en cifras o nota promedio (capital escolar). El material empírico de la investigación son 154 fichas individuales de estudiantes de una clase de sexto año de bachillerato superior de una escuela parisina para mujeres. En estos documentos sobre las estudiantes establecidos alrededor de los años 60 se consignan, por una parte, los datos de nacimiento, la profesión y residencia de los padres, así como el establecimiento al que se asistió durante los estudios secundarios y, por otra parte, las notas (5 a 6 por alumno) asignadas a las tareas escritas y a las intervenciones orales, acompañadas de apreciaciones justificativas.

Para elaborar la matriz de análisis diagramada como una "máquina de clasificar" (de la clasificación social a la clasificación escolar) se ha procedido del siguiente modo: 1. Se ha clasificado a las estudiantes según la importancia del capital cultural heredado de sus familias, es decir, se ha establecido como entrada su distancia del sistema de enseñanza, guiándose por los criterios disponibles: residencia (parisina o provincial) y ocupación de los padres. 2. Se ha clasificado a los adjetivos, concebidos como una de las formas de expresión del universo de los juicios del profesor sobre las estudiantes, desde los más peyorativos a los más laudatorios. 3. Se ha colocado en el diagrama como producto final el promedio del conjunto de las notas obtenidas en el curso del año por cada una de las estudiantes.

De este diagrama surge que:

- Los calificativos más favorables aparecen con más frecuencia a medida que el origen social de las estudiantes asciende.
- También se observa que las notas promedio suben a medida que se asciende en la jerarquía social, por ende, a medida que aumenta la frecuencia de los juicios laudatorios.
- Otro hallazgo significativo es que el origen parisino constituye una ventaja adicional ya que, a origen social equivalente, las parisinas obtienen calificativos más elevados.
- Por su parte, las estudiantes procedentes de los sectores medios están ausentes del pequeño grupo de las notas superiores a la vez que se constituyen en el blanco privilegiado de los juicios negativos, y de los más negativos entre estos.

Al respecto, indican Bourdieu y Saint Martín que "basta con reunir los calificativos que le son aplicados preferentemente, para ver cómo se compone la imagen burguesa del pequeño burgués en tanto que burgués pequeño: pobre, estrecho, mediocre, correcta nada más, inhábil, torpe, confusa, etcétera. Las mismas virtudes que se les conceden son negativas también: escolares, cuidadosas, atentas, serias, metódicas, tímidas, prudentes, honestas, razonables" *(*Bourdieu y Saint Martín, 1998: 7).

Otro descubrimiento destacable del estudio consiste en haber identificado que, cuando el origen social de los estudiantes es más bajo, a notas iguales o equivalentes, las apreciaciones de los profesores son más severas y más brutalmente expresadas. Por contraste, los estudiantes de sectores más altos son calificados –en el sentido de adjetivados– con eufemismos, con sutilezas, con una mayor riqueza en el juego del lenguaje.

Se ve en estos casos que los considerandos del juicio parecen más fuertemente ligados al origen social que la calificación (nota) por medio de la que se expresan; esto es porque revelan más directamente la representación que el profesor se hace del estudiante partiendo del conocimiento que tiene de su hábito corpóreo (esto es de los indicios corporales acerca del origen de clase) y de la evaluación que de él se hace en función de criterios ajenos a los que están explícitamente reconocidos en la definición técnica del desempeño exigido al estudiante. El juicio profesoral, gran parte inconsciente, se apoya, de hecho, sobre todo un conjunto de criterios difusos, nunca explicitados, nunca contrastados o sistematizados.

Los resultados de esta investigación estarían indicando que son las palabras, el estilo del lenguaje hablado (el acento, la locución, la dicción), junto con el hexis corporal del estudiante (el porte y los modales, las formas de la auto-presentación; esto es, la apariencia física que percibe el profesor como indicio de clase), lo que constituye una referencia tácita o inconsciente desde un punto de vista sociológico en las apreciaciones del profesor en relación a los distintos estudiantes. Las taxonomías socialmente constituidas, que son percibidas como signo de calidad y del valor de la persona, se asocian a los adjetivos y a las marcas percibidas del cuerpo o, dicho de otro modo, al cuerpo tratado socialmente.

Se desprende del estudio que las apreciaciones representan estimaciones inconscientes o construcciones simbólicas acerca de los límites de los estudiantes, en muchos casos basadas éstas en las percepciones del profesor sobre la experiencia social de los primeros. Al mismo tiempo, estas estimaciones realizadas en función de condiciones sociales percibidas del estudiante, antecedentes al sistema de enseñanza, se mediatizan en las prácticas sociales de interacción en las instituciones educativas. Lo cierto es que las y los estudiantes realizan una suerte de cálculo simbólico, de matriz insconsciente, sobre sus límites y posibilidades, apoyados en su experiencia de vida en las escuelas así como en otras instituciones educativas (universidades, institutos de educación superior, entre otras).

Si bien puede decirse que la escuela no produce las diferencias y desigualdades que la anteceden, no es menos cierto que los juicios emanados de las instituciones educativas sitúan a los individuos y grupos según jerarquías de excelencia arbitrarias:

> "El hecho de situar explícitamente a un individuo en una jerarquía de excelencia modifica (…) su autoimagen y el valor social que se le reconoce, y por ende, sus oportunidades, posibilidades de acción, su porvenir; en especial, cuando el juicio emana de una institución que detenta un determinado poder y una legitimidad reconocida. El juicio de la escuela añade sus consecuencias a todas las que derivarían de las diferencias y desigualdades culturales que escapan completamente a la conciencia de los interesados: las desigualdades reales tendrían otras consecuencias, con frecuencia menos, si no se convirtieran en jerarquías de excelencia" (Perrenoud, 1990: 261).

Las y los estudiantes están continuamente abocados a adoptar acerca de sí mismos el punto de vista de los otros para descubrir y evaluar de antemano cómo lo van a considerar y definir: "su ser es un 'ser percibido', un ser condenado a ser definido en su verdad por la percepción de los demás" (Bourdieu, 1999: 220).

La inquietud y apasionamiento por conocer estas dimensiones de las prácticas educativas sigue intacta desde hace 25 años. Mi tesis doctoral[3] se sostiene sobre varios de los conceptos interpretativos de la obra de Pierre Bourdieu, en su tentativa por examinar la incidencia de las categorías de los juicios/nombramientos docentes sobre la configuración de una conciencia de los límites por parte de las y los estudiantes.

Avancé en aquella indagación en la caracterización de estas categorías, definiendo los rasgos específicos que adopta el sentido común docente sobre la inteligencia y el talento estudiantil, en los contextos de la práctica educativa. Entrtevisté en profundidad a 61 profesores de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires con población predominante de sectores marginales. Algunos docentes sentenciaban, al conversar sobre el refrán "Lo que natura non da, Salamanca non presta":

- "*Hay alumnos que tienen muchas limitaciones; son entes*".
- "*Al que le falta un golpe de cocción, no hay vuelta*".
- "*La cabeza no le da*".

Es significativo comparar esta situación con el modo discursivo de los profesores que explícitamente rechazan la causalidad determinista biológica de los destinos sociales y escolares. En estos casos, los profesores brindan argumentaciones en las que es precisamente la escuela el espacio social destinado a doblegar los destinos de los estudiantes pre-fijados por las condiciones de la existencia social. La noción de "torcer" los destinos es relevante en la medida en que, en este caso, significa curvar, desdecir, desmentir, cambiar; algo así como desestimar la "curva" de la normalidad social y no tener miedo de descreer de los estigmas sociales.

Dejo allí planteada una hipótesis sustantiva: las representaciones sociales de los docentes operan prácticamente como veredictos sobre

3. Publicada como *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino* (Colihue, 2008).

los límites de los estudiantes en relación al éxito o fracaso escolar, estructurando un efecto de destino. En realidad, la eficacia del sistema escolar y de los juicios escolares es esencialmente simbólica. Es así que las representaciones que los agentes poseen sobre el mundo social, en este caso que los profesores poseen de los estudiantes, conforman una dimensión constitutiva y constituyente de lo social. Las representaciones ni operan en un vacío social ni son neutras y son el producto y productoras de la lucha simbólica.

La escuela es portadora de estos discursos que se manifiestan a través de los juicios profesorales y que tienen un efecto de verdad sobre lo que denomino "auto-estima escolar" de los estudiantes. Dentro de la institución escolar, y fuera de ella también, las y los estudiantes construyen una imagen de sí a partir de las tipificaciones y expectativas sociales de las que son depositarios, y las hacen propias según la experiencia social y escolar de cada quien.

Los docentes como figuras autorizadas y legítimas son actores protagónicos en la transmisión de expectativas en torno al rendimiento escolar. Hijos de la taxonomía escolar, las y los estudiantes van tomando conciencia de sus posibilidades y probabilidades generando disposiciones prácticas anticipatorias de los límites objetivos. A lo largo de su formación los actores van desarrollando un sentido práctico de los límites (o conciencia de los límites) de acuerdo a su posición en el espacio social y al tipo de trayectoria y experiencia subjetiva que conforman.

Categorizar a un individuo, a un estudiante, y situarlo dentro del grupo de los "buenos" o de los "malos", de los "talentosos" o de los "no talentosos", de los "inteligentes" o de los "no inteligentes", no es una operación inocente, en tanto implica no solo una descripción –arbitraria y provisoria– de su situación actual, sino también una suerte de predicción sobre su situación en el futuro.

Las y los estudiantes marcados en sus trayectorias vitales por procesos de exclusión de diversos tipos tienden a percibirse a sí mismos como causa última de su propio fracaso; se desacreditan como producto del descrédito del que han sido objeto (Kaplan, 1992; 2008). Ello se debe a que las dos dimensiones constitutivas de la experiencia social: esperanzas subjetivas y posibilidades objetivas, no son idénticas para todos. Por el contrario, no todos los agentes sociales tienen a la vez unas mismas posibilidades o potencias de beneficio material y simbólico y unas mismas disposiciones que invertir en el mundo social.

Y cuanto más vulnerable es la condición social del estudiante que se auto-juzga, más tenderá a atribuirse el fracaso escolar a sí mismo, llegando a excluirse subjetivamente de aquello de lo que objetivamente ya está excluido. Frases como "no me da la cabeza para el estudio", "no nací para las matemáticas", "no estoy hecho para la escuela", que es habitual escuchar, terminan por interiorizarse en los sujetos y estructuran un veredicto sobre las supuestas propias (in)capacidades y un destino escolar. Las niñas, los niños y jóvenes tienden a interiorizar y hacer suyas las categorías de éxito y fracaso.

Los actos de clasificación y de valoración de los estudiantes se convierten así en una descripción que opera como un acto productivo. Las adjetivaciones con las que simboliza el docente al estudiante funcionan como profecías anticipatorias. Distintas investigaciones han propuesto describir cómo la escuela fabrica cotidianamente juicios y jerarquías que tienen un alto impacto en el rendimiento escolar. Los estudios del poder de las expectativas del maestro sobre el desempeño escolar tienen su antecedente más importante en una investigación que impactó en las investigaciones posteriores publicada bajo el título de "Pygmalión en la escuela".

El estudio consistió en un clásico experimento a partir del cual los investigadores verificaron como hipótesis principal que: "En una clase dada, los niños de los que el maestro espera un desarrollo mayor mostrarán realmente tal desarrollo". Mediante su investigación enmarcada en la psicología social dieron cuenta del fuerte impacto que tienen las creencias del maestro respecto de la capacidad intelectual de sus estudiantes en su desempeño escolar. De esta forma, a modo de profecías auto-cumplidoras, las expectativas de rendimiento de los docentes se traducen en ciertos resultados escolares. Se podrían sintetizar sus conclusiones en una suerte de equivalencias que resultarían así:

Altas expectativas = Altos rendimientos
Bajas expectativas = Bajos rendimientos

El capítulo 5, al que Rosenthal y Jacobson titulan "El niño en desventaja", inicia de un modo que vale la pena evocar aquí. Describen los investigadores, tal vez un poco prejuiciosamente, la siguiente escena escolar:

> "Es generalmente en septiembre[4] cuando las escuelas se abren y miles y miles de niños de seis años entran por primera vez en la escuela. Es para ellos un momento angustioso, una mezcla de incertidumbre, de excitación y de inquietud: ¿Agradaré a la maestra? ¿Aprenderé a leer? ¿Me querrá?
>
> Entrar por primera vez en un aula de clase es un paso muy grande para un niño. Puede ser para él una experiencia maravillosa o catastrófica.
>
> (…) Si la maestra constata que hay una mayoría de niños de clase baja, cualquiera que sea el color de su piel, comprenderá que su tarea va a ser difícil y poco satisfactoria. La maestra desea que todos sus alumnos aprendan, pero ella sabe que los niños de clase baja no rinden bien en la escuela, de la misma manera que sí lo hacen los niños de clase media. Todo esto, ella lo sabe, desde la primera sonrisa que dirige a su clase, acogiendo a cada uno en la aventura escolar, midiendo su éxito o fracaso en función de la clase social. Los niños corresponden a su sonrisa, sin darse cuenta de que acaba de medirlos" (Rosenthal y Jacobson, 1968: 67).

Lo cierto es que existe un factor que resulta decisivo en este proceso de fabricación de expectativas mutuas y pronósticos escolares: la figura de autoridad del docente. Significa ello que las nominaciones y expectativas escolares estructuran en los estudiantes un sentido de los límites y una conciencia de futuro: se ven en los docentes como en un espejo que les anticipa esperanzas o desesperanzas. La pregunta es cómo construir altas expectativas.

La comprensión genética de los alumnos, la comprensión del otro en su identidad sociocultural, requiere de un proceso de aprendizaje permanente por parte de los actores de la cotidianeidad escolar. Conocer las formas del capital cultural de origen de los alumnos, llegar a comprenderlas, es una tarea reflexiva y sostenida en el tiempo. Comprender a los estudiantes significa ampliar el conocimiento que se tiene de ellos, abordarlos en su complejidad desde los contextos socioculturales singulares que viven sus vidas, muchas veces atravesadas por las

4. Inicio del ciclo académico en EE.UU.

constricciones de la pobreza, pero sin establecer juicios condenatorios en virtud de estos condicionamientos de entrada.

Diagnosticar no es condenar. Pensar a la escuela como constructora de subjetividades, y el lugar potencial de los docentes en ello, implica identificar cierta posibilidad de mejorar las condiciones en las cuales las y los estudiantes van trazando sus trayectorias.

La escuela democrática puede generar condiciones para la individuación y la biografización, y aquí el lugar del docente es inconmensurable. No es menos cierto que, para hacer efectivas estas condiciones, se torna imprescindible develar el hecho de que estos son horizontes utópicos, dado que, en muchos casos, la experiencia social de los niños, niñas y jóvenes se ve teñida de los mecanismos de la dominación.

La mayoría de los docentes expresa una fuerte voluntad de "sacar adelante" a los alumnos. Para ello, se ven a sí mismos necesitados de superar ciertos prejuicios sociales respecto de algunos grupos y niños que conllevan expectativas negativas. Los docentes, como otros agentes sociales, participan de un modo inconsciente de varios prejuicios sociales y pueden reforzarlos precisamente por ser sujetos sociales que habitan sociedades discriminatorias y selectivas (Kaplan, 2006b).

Comprender las identidades socioculturales de las y los estudiantes, es decir, sus modos de ver, pensar y hablar el mundo, implica un saber ponerse en el lugar del otro. No hay modo de llegar subjetivamente al otro con el rechazo, con la negación de su singularidad y la memoria social inscripta en sus cuerpos.

El lenguaje, indudablemente, posee un poder simbólico estructurante del mundo social. Las palabras del docente en tanto que figura autorizada de la práctica escolar nombran constituyendo en cierto modo a los estudiantes que describen. Los actos de lenguaje no son inocentes ni neutrales, sino que poseen una eficacia simbólica para exaltar las virtudes o bien al denigrar o rebajar al otro.

Cuando un maestro nombra a su estudiante como "inteligente" mientras acerca de otro sentencia que "no le da la cabeza para el estudio", ello produce una suerte de efecto de destino, el asumir las limitaciones como propias. Las y los estudiantes tienden a vivir como fracaso propio el veredicto de su docente. Tal como señala Rancière (2007: 31), "los excluidos del mundo de la inteligencia suscriben el veredicto de su propia exclusión". Tendemos a excluirnos subjetivamente de aquello a lo que ya hemos sido excluidos objetivamente. Tendemos a interiorizar las categorías de fracaso como un fracaso personal.

En lugar de establecer veredictos escolares condenatorios sobre tal niño, niña o joven porque viene de tal hogar, por ejemplo, lo que necesitamos pensar es que, si viene de tal hogar y tiene desventaja, lo primero que hay que hacer es trabajar sobre esas desventajas de origen. Si se logran superar en parte las condiciones iniciales de exclusión, si se nos brindan oportunidades materiales, y si se incrementa la confianza hacia nuestras posibilidades subjetivas, se pueden contrarrestar ciertos destinos.

Recuerdo siempre la experiencia de Albert Camus, un niño humilde, de hogar humilde, que llega a ser premio nobel de literatura y que, al recibir esa distinción se la dedica mediante una carta a su maestro de infancia que les enseñaba con pasión y disciplina rigurosa en una escuela rural unitaria.

> "París, 19 de noviembre de 1957
>
> Querido señor Germain:
>
> Esperé a que se apagara un poco el ruido de todos estos días antes de hablarle de todo corazón. He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia, pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza no hubiese sucedido nada de esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser un alumno agradecido. Un abrazo con todas mis fuerzas,
>
> Albert Camus"[5]

5. Carta de Albert Camus a su maestro. Su agradecimiento tras haber recibido el Premio Nobel.

La escuela reparadora

Un punto de partida que orienta mis búsquedas teórico-empíricas es la profunda certeza de que la escuela es una institución que puede colaborar en reparar las heridas sociales. La subjetividad, en el sentido de lo humano, se pone en primer plano en la escena educativa.

Trabajar para reparar significa el reconocimiento de daños –individuales o colectivos– que causan heridas intersubjetivas y que se tramitan de modos diversos según nuestra singularidad y estructuración socioafectiva. Todos portamos marcas subjetivas en nuestra memoria biográfica. Algunas marcas lesionan nuestra integridad y dejan huellas profundas. El acto de reparar en la interacción intersubjetiva puede atenuar las cicatrices sociales.

¿Desde dónde me sitúo para plantear un posible camino hacia la reparación simbólica? Inspirada en la perspectiva de los derechos humanos[6] (en general utilizada como mecanismo para la justicia restaurativa), recrear esta noción permite pensar y elaborar la conflictividad y las violencias en la trama vincular en tanto que significa un dolor social. Tendiendo a la construcción de una pedagogía del cuidado, es decir, de la oportunidad de reparación simbólica en la escuela, de experiencias alternativas de otredad.

6. Etimológicamente "reparar" deriva del latín *reparare*, que, entre otros, tiene el significado de "renovar, reconstruir, disponer de nuevo". En nuestra lengua se entiende como "enmendar el menoscabo que ha padecido algo" o "dejar en buen estado algo que estaba roto o deteriorado". Aunque se hable de "enmendar" o "dejar en buen estado algo que estaba roto", está claro que resulta imposible para las personas afectadas borrar la agresión que ha violentado la estructuración misma de la subjetividad y volver al estado anterior al daño producido. La reparación de crímenes de lesa humanidad debe pensarse, entonces, dentro del campo de lo irreparable, de lo no indemnizable, de algo imposible de resarcir. Una vez reconocida la imposibilidad de un retorno a la situación anterior a las violaciones, se puede empezar a reflexionar en una reparación, no real sino simbólica, acerca de las alternativas que la justicia

Pienso la idea de reparar en la escuela como la posibilidad de tramitar la dimensión socio-afectiva de la vida escolar. Se trata de identificar y ayudar a la elaboración de situaciones y dinámicas relacionales que conllevan un perjuicio (inter)subjetivo sufrido. Se refiere a estar en condiciones de implementar y poner a prueba estrategias pedagógicas –considerando lo justo– en tanto que dispositivos simbólicos que posibiliten reconstituir los vínculos afectivos con el propósito de no repetir y aprender. Todo acto de reparación es educativo.

La violencia es un dolor social. Lesiona y daña parte de nuestra humanidad dado que afecta a esa necesidad de sentirnos queridos y respetados por los otros en la convivencia social. Así es que, ante un acto de violencia, la reparación es tan central en la inter e intra-subjetividad.

Reparar en las relaciones sociales es un modo de expresar nuestro sentido de lo humano. Reparar es mostrarle al otro que tiene valor para mí. La escuela es un lugar, físico y simbólico, donde desde la infancia y a través de la interacción con compañeros y con la autoridad nos vamos formando ideas, imágenes y sentimientos acerca de los otros y de nosotros mismos. Vivir juntos tantas horas diarias ayuda a fabricar modos de sociabilidad y de reconocerse y reivindicarse mutuamente. La institución educativa es un espacio privilegiado donde transmitir y aprender sobre la convivencia, sin distinción social.

Reparar significa enseñar y aprender a ponerse en el lugar del otro. Hacerse cargo del daño causado aprendiendo todos de la situación y comprometiendo a todo el grupo o comunidad escolar. Asumiendo que las emociones y los sentimientos personales y colectivos se construyen en la cotidianeidad de lo social en contextos históricos y culturales particulares.

La experiencia emocional de cada una y cada uno de nosotros como seres concretos está imbricada con la realidad emocional de las

---

brinda en relación con los involucrados: culpables, víctimas y la comunidad de la que forman parte. Es posible entonces hablar de una herida que, si bien no se puede borrar, como si no hubiera existido, sí se puede reparar simbólicamente, propiciando un reordenamiento de la vida psíquica y social de cada una de las personas que sufrieron algún tipo de violación de sus derechos humanos. Dicha reparación pone a su disposición nuevos recursos para cicatrizar lo dañado y empezar a reconstruir y reconstruirse, tanto por parte de las víctimas como de la comunidad y de la sociedad en su conjunto. Por otro lado, es importante destacar que la sanción del crimen permite a la comunidad y a las víctimas salir del estado de dañina injusticia que la impunidad genera, pues si bien esa sanción no anula el crimen, sí impide que se siga cometiendo y continúen sus efectos en el tiempo doloso de la impunidad.

sociedades en que nacemos y en las que nos toca habitar. Las transformaciones en los modos de vivir modelan nuestra estructura psíquica. Todo individuo lleva en sí mismo el rastro de una sociedad y los signos de una época determinada. Por ende, el ser individual no puede ser abordado en su singularidad con autonomía de la historia social y las relaciones con los otros en las que desarrolla su humanidad. Vivimos enredados y entrelazados, en redes de interdependencias mutuas.

> "El devenir de las estructuras de la personalidad y de las estructuras sociales se realiza en una relación inseparable, la una de la otra. El sujeto, afirma Elias, solo puede convertirse en un ser humano individual dentro de una red de relaciones sociales y dentro de un marco de interdependencias con su familia, la escuela, la iglesia, la comunidad, el grupo étnico, la clase, el género, entre otras (Van Krieken, 1998)" (Mutchinick y Kaplan, 2017).

El dolor social, así como la afectividad en general, no puede ser reducido al despliegue de una interioridad individual. Toda emoción es portadora, por principio, de una dimensión relacional, histórica y situada. El dolor se encarna (se hace carne) en nuestros cuerpos, que poseen los signos de la memoria social.

Las marcas corporales son símbolos o signos de los modos en que transitamos lo social. El cuerpo socializado da cuenta de la conformación de nuestra existencia individual y colectiva. Toda emoción es un elemento psicológico pero que cobra su sentido como experiencia cultural y social manifiestándose a través del cuerpo.

Otra serie de preguntas complementarias de las que ya he formulado pueden conducirnos a pensar a la escuela como espacio reparador:

- ¿Cómo tender hacia una sociedad escolar de reciprocidades bajo micropolíticas de igualdad, aun en contextos de profundas desigualdades estructurales socio-económicas y socio-culturales?
- ¿Cómo romper la fatalidad de las marcas subjetivas negativas frente a los destinos educativos?
- ¿Cómo generar expectativas positivas que no den un veredicto definitivo sobre las relaciones entre la condición de origen social, género y pertenencia étnica y las trayectoria educativa?
- ¿Cómo educar sin etiquetar?

- ¿Cómo fortalecer a las y los estudiantes generando lazo social bajo matrices no discriminatorias?
- ¿Cómo establecer relaciones de cuidado desde las figuras de autoridad?
- ¿Cómo ayudar a interactuar con otros sin humillarlos y sin ser blanco de humillación?

Las trayectorias y experiencias que alcanzan los estudiantes en su pasaje por la escuela están mediadas, en gran medida, por la confianza fundada en la interacción pedagógica que incide directamente en la producción de la autoestima escolar. Tender puentes para desanudar las relaciones entre origen social y destino es un camino necesario a emprender.

Desanudar el vinculo entre condicion social y destino educativo

La confianza es un dispositivo central de la vida social y de la constitución de identidad. Es uno de los mecanismos privilegiados para la construcción de lo social (Luhmann, 1966). La confianza no es tan solo un mecanismo psicológico que se asienta en los estados de conciencia de los sujetos sino que toda comunicación social está atravesada por una fuerte carga de confianza/desconfianza.

Sin la confianza, como hecho básico en nuestra vida social, difícilmente seríamos capaces de movernos de un punto a otro en la cotidianeidad de nuestra existencia. Junto con el respeto mutuo, el sentimiento de confiar involucra una red vincular que podría traducirse en la siguiente máxima: confío en ti si y solo si tú confías en mí –y también viceversa. Es uno de los pre-requisitos para enlazarnos unos con otros. En sociedades complejas como las nuestras, donde no mantenemos solo relaciones de familiaridad sino mayoritariamente con desconocidos, debemos confiar aceptando el riesgo de interactuar con otros.

Cada estudiante conoce descubriendo el mundo. Pero el mundo se explora junto a otros. El docente tiene un papel significativo en esta experiencia que es a la vez singular y colectiva. La figura de autoridad es aquella que abre mundos imaginarios tendiendo puentes y contribuyendo a formar disposiciones o deseos para aventurarse a cruzarlos, nunca en soledad, dado que somos seres intrínsecamente interdependientes. Vivimos juntos y con-vivimos.

Los seres humanos individuales formamos un tejido de relaciones con otros. Somos personas únicas dentro de una red social (Elias, 2000). La autoridad docente es aquella que instala límites de cuidado viabilizando así el acto pedagógico que es siempre un acto humano.

Desplegar y atravesar puentes es la gran travesía en la que nos embarcamos en los procesos dialécticos del enseñar y aprender.

Entonces, reafirmo la idea de que la esperanza en el otro es un componente ineludible para el acto de educar. Nadie aprende si se lo minimiza, si se lo inferioriza. Más aún, como ya tuvimos en cuenta que si ese juicio descalificatorio, si esa violencia simbólica proviene de una figura adulta tan definitoria como lo es el docente, se consolida la desesperanza.

La condición de partida con la que necesitamos emprender la maravillosa aventura de educar es la de creer que, bajo ciertas condiciones sociales, institucionales y pedagógicas, se puede aprender. Es imperioso crear la expectativa de que todas y todos, sin distinción, pueden aprender.

Una escuela que se valúe de más justa es precisamente aquella que combina igualdad de posiciones (que organizan la estructura social) con la igualdad de oportunidades, a fin de reducir la brecha social.

La igualación de las oportunidades altera las marcas negativas o estigmatizantes de los actores que son objeto de discriminación afirmando simultáneamente una exigencia de reconocimiento. Transforma así el estigma en características positivas de aquellos rasgos culturales y sociales que fundan la diversidad de la sociedad (Dubet, 2012). La escuela democrática es aquella que amplía el abanico que tiene a estrecharse dada la estructura desigual de las oportunidades. De hecho, las oportunidades no están distribuidas con justicia sino que dependen de la pertenencia social de individuos y grupos.

El legado del pedagogo Paulo Freire es definitorio en este sentido cuando afirma que:

> "Una educación sin esperanza no es educación. Quien, por ejemplo, no tiene esperanza en la educación de los campesinos deberá buscar otro trabajo en otra parte" (Freire, 2002: 30).

Esta esperanza activa, la de las y los educadores, colisiona con la creencia social extendida que sostiene que hay quienes nacen con las disposiciones innatas o intrínsecas para el aprendizaje mientras que otros no están dotados por naturaleza. Si bien es una representación falsa, la de las predisposiciones innatas para aprender, dadas a unos y negadas a otros desde el nacimiento, funciona eficazmente cuando los individuos y grupos terminan adjudicándose el fracaso escolar a sí mismos bajo ideas tales como:

- “no nací para el estudio”
- “no nací para las matemáticas”
- “la escuela no es para mí”
- “no me da la cabeza para el estudio”
- “no estoy dotado para las matemáticas”

Incluso se verifica este efecto creencia cuando los miembros del hogar de los estudiantes renuevan aseveraciones tales como:

- “de hermano repetidor, hijo repetidor”
- “de padre analfabeto, hijo analfabeto”

En definitiva, lo que subrayo es el hecho de que los sujetos interiorizamos de un modo inconsciente estas falsas creencias en una sociedad excluyente y solemos asumir que “estamos donde nos merecemos estar de acuerdo a nuestras capacidades naturales”. De allí que es habitual escuchar entre los sujetos atravesados por situaciones de marginalidad veredictos sobre la capacidad propia para justificar sus trayectorias de fracaso por el sistema educativo: “la secundaria no es para mí”, “no nací para la universidad”.

En la crítica a estas ideas y creencias naturalizadas he trabajado fuertemente (Kaplan, 2008) para poner de relieve cómo las diferencias sociales se transmutan en diferencias entre “naturalezas”, determinadas ya desde el nacimiento. Se transmuta así el orden social haciéndolo pasar por biológico, desconociendo la dialéctica entre los procesos biológicos y los procesos socioeducativos.

A través de los argumentos del racismo académico de corte biologicista se ocultan las verdaderas causas de la desigualdad social, favoreciendo las explicaciones que se basan, por poner un caso muy mentado, en la supuesta deficiencia innata de la población pobre. La argumentación central basada en la teoría hereditarista del CI[7], esto es, en los estigmas mentales, consiste en sostener que en los barrios marginales habitan individuos de baja capacidad cognitiva.

Al respecto, es conocida la repercusión y la polémica que a principios de los 90 tuvo la obra de J. Murray *–The Bell Curve, Intelligence and Class Structure in American Life* (La Curva de Campana. Inteligencia y estructura de clase en la vida norteamericana) en la que

7. Ver: *The Bell Curve, Intelligence and Class Structure in American Life.*

afirmaba que los negros eran innatamente inferiores y que ello explicaba que vivan en la marginalidad.

El orden social desigual, sostenido en gran medida por este tipo de creencias, impone en nuestras mentes ciertas categorías de percepción y formas de nombramiento con las que pensamos y actuamos sobre la realidad educativa. Las nominaciones tienen un efecto productivo. Bajo las lógicas del sentido práctico, los agentes interiorizan las estructuras sociales y las asumen como evidentes, configurándolos subjetivamente en sus modos de ver y hacer el mundo. Desde estas visiones no es de extrañarnos la naturalidad con la que se acepta el retorno a tesis que proclaman el carácter biológico e innato de las aptitudes y la determinación genética de las capacidades humanas.

La filosofía del don, la creencia social en el talento innato para aprender dado a unos y negado a otros por naturaleza, suelen esgrimirse como fundamentos del éxito y fracaso escolares, transformándose en veredictos inapelables. Lo cierto es que el orden social se inscribe progresivamente en nuestras mentes.

La ideología meritocrática de los dones naturales, la apelación a la genialidad, la brillantez, el talento o las capacidades innatas (en los genes) han sido y siguen siendo maneras que han usado el sentido común y el discurso pedagógico conservador para explicar el inexorable rendimiento escolar de ciertos estudiantes. Toda vez que estemos frente a discursos que apelen a atribuir a los individuos (a sus propias capacidades, potencialidades o limitaciones) la explicación de sus rendimientos, estamos frente a un pensamiento esencialista. Buscar en la esencia de los sujetos, esto es en sus genes o en sus herencias familiares, los argumentos por sus logros o fracasos es hacer de las capacidades esencias inmutables que explican el comportamiento de los individuos.

El esencialismo transmuta las diferencias sociales (la desigualdad o las distancias sociales entre grupos) como si se tratara de diferencias esenciales, naturales, inscriptas en su biología. Las justificaciones que algunos grupos usan o necesitan para reafirmar su poder muchas veces provienen del propio saber científico. Como se sabe, la ciencia forma parte de los otros discursos sociales, no es ni neutral ni objetiva, sino que se trata de la producción de unas verdades respecto a los sujetos, sus cualidades, sus características y sus posibilidades.

La categoría de "talento" expresa la eficacia de la ideología de los dones naturales o ideología carismática, que busca trasmutar las

desigualdades sociales en desigualdades individuales. El talento pone el ojo solo en los rendimientos diferenciales de los individuos en lugar de ponerlo sobre la matriz social de la cuales provienen.

Bourdieu enfatiza cómo las clases privilegiadas encuentran en la ideología que podríamos llamar carismática (pues valoriza la "gracia" o el "talento") una legitimización de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal. Así enmascarado, el "racismo de clase" puede permanecer sin evidenciarse jamás. Esta alquimia triunfa mucho mejor cuando, lejos de oponerse otra imagen del éxito educativo, las clases populares retoman por su cuenta el esencialismo de la clase alta y viven su desventaja como un destino personal (Bourdieu, 1990).

Ese racismo de clase enmascarado del que Bourdieu refiere en este fragmento de su investigación publicada como *Los Herederos*, a la que ya mencioné, es lo que luego denominó como racismo de la inteligencia. Podríamos decir que la inteligencia es una propiedad cuantificable del talento que le da entidad científica a esta ideología. Se trata de una forma eufemizada de racismo que, bajo el carácter científico del discurso, pretende fundamentar las relaciones desiguales de poder y la esencia superior de aquellos que dominan. No es casual que los test de inteligencia, y el desarrollo de las investigaciones socioeducativas bajo el paradigma determinista-biologicista, estén relacionados con el momento en que, con la escolaridad obligatoria, llegaron al sistema escolar infancias y juventudes históricamente excluidoras porque supuestamente no tenían "disposiciones", no eran "bien dotados", es decir, su medio familiar no los había dotado con las disposiciones que supone el funcionamiento común del sistema escolar: un capital cultural y cierta buena voluntad hacia las sanciones escolares (1990).

Bourdieu no se conforma con develar la lógica de esta ideología sino que también se propone profundizar en la génesis social de la eficacia simbólica de la cual goza hasta nuestros días. Su vigor no solo se debe a que las clases dominantes logran imponer su punto de vista invisibilizando las causas sociales de los rendimientos escolares dispares, sino que también estas lógicas son aceptadas y avaladas por aquellos que las padecen. He sostenido que: "La fuerza de los discursos individualizantes y autoresponsabilizadores sobre la producción de la desigualdad reside en que a través de modos sutiles, pero no por ello menos eficientes, impactan sobre las formas de pensar, actuar y sentir, esto es, sobre la producción de subjetividades" (Kaplan, 2008).

La ideología de los dones naturales no solo radica en que las clases dominantes encuentran una legitimización de sus privilegios culturales que son así transmutados de herencia social en talento individual o mérito personal, sino que también contribuye al disciplinamiento de las expectativas subjetivas de los sectores más desfavorecidos sobre sus posibilidades de acceso a ciertos espacios, como puede ser la universidad.

La eficacia simbólica de este proceso radica en el ocultamiento del vínculo que existe entre un orden social y el sistema de clasificación escolar. A partir de un "lenguaje escolar", que se objetiva en una red de significados, se transmuta una clasificación social en otra puramente escolar que es legítimamente institucionalizada por una escuela que se muestra neutral y propiciadora de igualdad (Kaplan, 2008).

Las diferencias oficiales que producen las clasificaciones escolares tienden a engendrar (o a reforzar) unas diferencias reales, al producir en los individuos clasificados la creencia, colectivamente reconocida y sostenida, en las diferencias, y al producir, asimismo y de esta forma, las conductas destinadas a aproximar el ser real al ser oficial (Bourdieu, 1990).

Así, la escuela se erige, de modo no intencional, en productora de habitus (esquemas de percepción y acción sobre el mundo social) ajustados a las divisiones objetivas que son vividas como comunes y naturales. Las taxonomías escolares son incorporadas subjetivamente, de modo no consciente, por los estudiantes como principios prácticos que atraviesan sus trayectorias sociales.

Si hablamos de la moda actual de imponer acríticamente ciertas ideas de las neurociencias en pedagogía, vemos que no hablamos de nada nuevo. En cambio, se trata de una mirada antigua y conservadora que viene a afirmar que las diferencias en tiempos/resultados de aprendizaje de los estudiantes son diferencias dadas en los cerebros. Por el contrario, afirmo que no hay diferencias cerebrales entre los ricos y los pobres. Lo que hay, en todo caso, son condiciones y oportunidades distintas para aprender, que son básicamente sociales.

No hay nada de naturaleza en la desigualdad. Es decir, la desigualdad social y educativa no se aloja en el cerebro. Sin embargo, si a estas perspectivas uno no las mira críticamente y no las analiza, se puede caer en la idea de que los cerebros son los que definen el fracaso o el éxito de la gente, en la sociedad o en la escuela.

Por el contrario, desde la perspectiva crítica se piensa una educación ligada a las condiciones sociales del aprender, a la constitución de subjetividad (somos sujetos, no meramente cerebros) y a buscar mayores niveles de justicia social en lugar de localizar en los cerebros el problema de la educación. Ahora, con el retorno a estos dicursos conservadores, se están abandonando y deslegitimando las perspectivas que tienen por misión criticar y denunciar los males de la injusticia social. Y se está volviendo de alguna manera a aceptar el orden social, a decir que si hay diferencias de aprendizajes en la escuela se debe a cuestiones innatas que el individuo ya trae, sea desde su composición neurológica cerebral o bien desde su casa. Como si fuera un veredicto condenatorio decir que tal niño viene de tal hogar. Cuando en realidad lo que tenemos que ver es que, si viene de tal hogar y tiene desventaja, lo primero que hay que hacer es trabajar sobre esas desventajas.

Reafirmo, por tanto, que el éxito o el fracaso escolar no está en los genes, aunque así lo reproduzca sistemáticamente el sentido común dominante. Hay que revisar estas aparentes verdades de que es la naturaleza la que nos determina inexorablemente.

Romper con esas opiniones es una tarea tan compleja como ineludible a los fines de desplegar, a través del vínculo con el conocimiento, nuevos "posibles simbólicos". Allí donde todo parece determinado por las contricciones de la miseria, la exclusión y, de otras formas, de la violencia estructural, existe un territorio de incertidumbre y de posibilidad. El territorio escolar es constitutivamente arena de luchas por los sentidos de la escolarización y, por ende, inexcusablemente prefijado y contingente a la vez.

De lo que se trata en la vida escolar es de desanudar el vínculo entre origen social y destino escolar. Uno de los componentes para desajustar estos nudos que atan condición de origen y pronóstico es el amor del educador que viabiliza imaginar futuros al visibilizar y superar las restricciones originarias a través de la comunicación interpersonal.

> "No hay educación sin amor. El amor implica lucha contra el egoísmo. Quien no es capaz de amar a los seres inacabados no puede educar. No hay educación impuesta como no hay amor impuesto. El que no ama no comprende a los demás, no los respeta. No hay educación del miedo. Nada se puede temer de la educación si se ama" (Freire, 2002: 29-30).

No se puede trabajar en pedagogía sin amar a los niños en el sentido de tener un afecto hacia los otros, una cierta empatía con el sufrimiento social. Las emociones y nuestra estructuración afectiva están vinculadas al lazo o entre-lazamiento humano. Lo que equivale a plantear que no se puede educar –casi por principio– sin tener en cuenta que el otro puede tener sus propias características, que puede estar padeciendo o atravesando dificultades de aprendizaje, que es un ser que siente y que precisa ser valorizado.

Hay que tratar de escaparse de dictar veredictos condenatorios sobre las potencialidades de los estudiantes, evitando diagnósticos definitorios sobre las capacidades individuales o sobre las influencias del hogar. Los diagnósticos son hipótesis, por tanto siempre provisorios, sobre los que las prácticas pedagógicas pueden incidir.

La mirada educativa

Las vidas estudiantiles no pueden ser reducidas a dictámentes prefijados. Los diagnósticos son acercamientos interpretativos pero no representan un vis a vis respecto de las realidades vividas. Dan una fotografía pero la vida tiene el movimiento de un film con final inconcluso.

Antonio Berni advertía acerca de sus retratos del personaje que él mismo creó y a quien nominó como "Juanito Laguna", ese niño atravesado por las condiciones materiales de la miseria, aclarando que se trata de un chico pobre pero no un pobre chico, un ser lleno de vida y de esperanzas. Es un niño (y bien podría haber sido también una niña) de los extramuros de Buenos Aires o de cualquier capital de América Latina.

> "Yo a Juanito y a Ramona los hice precisamente en collage, con materiales de rezago, porque era el entorno en que ellos vivían; y así no apelaban justamente a lo sentimentalista. Yo les puse nombre y apellido a una multitud de anónimos, desplazados, marginados niños y humilladas mujeres; y los convertí en símbolo, por una cuestión exactamente de sentimiento. Los rodeé de la materia en que desenvolvían sus desventuras, para que, de lo sentido, brotara el testimonio."
>
> "Yo a Juanito Laguna lo veo y lo siento como el arquetipo que es; arquetipo de una realidad argentina y latinoamericana, lo siento como expresión de todos los Juanitos Laguna que existen. Para mí no es un individuo, una persona: es un personaje… En él están fundidos muchos chicos y adolescentes que yo he conocido, que han sido mis amigos, con los que he jugado en la calle…"
>
> Antonio Berni, *Escritos y papeles privados*[8]

8. Consultado en: http://coleccion.educ.ar/coleccion/CD5/contenidos/docentes/sugeridas/lospersonajes.html

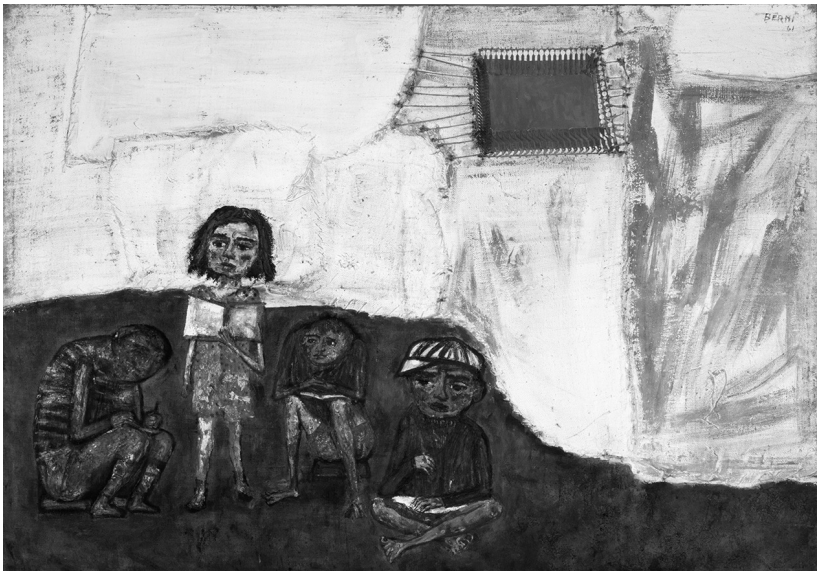
Juanito ciruja, 1978
Materiales varios sobre madera | 160 x 105 cm | Colección particular

Juanito anda cirujeando pero no necesita ser adjetivado como un niño sucio sino como un niño que vive rodeado de la basura que invade a las grandes ciudades y que busca en los desperdicios para sobrevivir. Metàfora fuerte para su sociedad la del niño en el basural, en los deshechos de las sociedades de exclusión.

> Ciruja es un vocablo lunfardo. Se les suele llamar *cirujas* a los vagabundos que recolectan basura o la revuelven en busca de algún útil (acto de *cirujear*). El término *ciruja* es la abreviación de la palabra cirujano, ya que el humor popular comparó a esta clase de vagabundos con los cirujanos al ver cómo extraían minuciosamente cosas que les serían útiles, en este caso no de un cuerpo humano, sino de los "tachos de basura" y "montones de residuos" (Consultado en: https://es.wikipedia.org/wiki/Vagabundo).

Justamente, además de cirujeando, Berni lo muestra deseoso de aprender a leer y escribir para superar la condición de sobreviviente. Juanito Laguna es un niño que vive en una de las villas miserias de la Ciudad de Buenos Aires y Berni pinta su vida cotidiana, sus juegos, su familia: *Juanito mirando la televisión*, *Juanito remontando su barrilete*, *Juanito en la laguna*, *Juanito en navidad*, *Juanito yendo a la ciudad*, *Juanito llevándole a la fábrica la comida a su padre obrero metalúrgico*, *Juanito durmiendo en el basural*, *Juanito yendo a la escuela*.

La mirada educativa es aquella que trasvasa lo que se ve a simple vista y construye nuevos sentidos a partir del sufrimiento del que dan testimonio cotidiano las y los estudiantes en las escuelas y que descifra sus marcas subjetivas y corporales más o menos visibles.



Juanito Laguna aprende a leer, 1961
Óleo y materiales varios sobre arpillera | 210 x 300 cm
Colección Museo Nacional de Bellas Artes

En las investigaciones individuales así como en aquellas que llevamos a cabo junto a mi equipo, desde hace largo tiempo, entrevistamos sistemáticamente a jóvenes estudiantes argentinos que habitan escuelas medias o secundarias surcadas por la marginalidad profunda. Son nuestro Juanitos. Ellos, con sus valientes testimonios sobre la condición juvenil, nos permiten visibilizar cómo viven y qué sienten frente a problemáticas que los surcan existencialmente: la miseria material, la muerte temprana, el suicidio, la humillación.

- "no existimos para ellos"
- "no se nos respeta"
- "a nadie le importa lo que nos pasa"
- "nos sentimos solos"

Todas ellas resultan ser expresiones corrientes de su malestar o malvivir. Las voces de las y los estudiantes remiten al *no-lugar* (Augé, 2008), a esa especie de ausencia de sí mismo a partir del nombre que nos dan los otros: "sucio", "peligroso", "violento", "salvaje", "incivilizado", "ineducable".

A partir de este imaginario se nos abren interrogantes necesarios:

- ¿Quiénes son "ellos" que no los reconocen?
- ¿Quién es ese "nosotros"?
- ¿Cómo se establece y reproduce esta separación y distinción nosotros-ellos?
- ¿Dónde se coloca la escuela?
- ¿Cómo se ubica el docente?
- ¿Cuál es y cómo se fabrica la mirada sobre el otro y sobre sí mismo?

"Le pego (a mi compañero) porque tiene cara de pobre", nos confesaba un joven a quien tuvimos la ocasión de entrevistar. Otro nos indicaba que utilizaba el apodo de "negro" bajo la justificación de que su compañero "es un villero".

Estos apodos me vuelven a recordar el conmovedor relato de Pierre Bourdieu (2006), quien repasa su experiencia en el internado. Relata que tenía 11 o 12 años y lo humillaban.

> "Así, uno que se convirtió en mi rival principal en los cursos finales, hijo de una empleada de los arrabales de Pau[9], pero muy próximo, a través del oscultismo, a los hijos de los maestros o a los médicos de la ciudad, cuyos modales y acento corregido adoptaba, solía maltratarme pronunciando mi apellido con acento campesino y bromeando sobre el nombre, símbolo del retraso campesino, de mi aldea" (Bourdieu, 2006: 136).

Él mismo se lamenta de cómo su éxito escolar (medido por buenas notas y por lograr una promoción en la trayectoria académica hasta lo más alto de la pirámide educativa) tuvo detrás un costo personal importante.

9. De la zona de donde provenía Bourdieu.

Los actos de nominación/clasificación escolar sobre los estudiantes, sea que provengan de las figuras de autoridad escolar o de los propios compañeros de grupo, tienen como corolario que cada uno conozca sus límites y, por ende, auto-delimite el espectro de sus expectativas y estructure sus trayectorias. La escuela democrática es aquella que genera los recursos materiales y simbólicos para tender a igualar la estructura de las oportunidades, esto es, para contrarrestar dichos efectos de destino.

El lenguaje escolar con el que se nomina y califica a las y los estudiantes, ya lo evidencié, incide fuertemente en los destinos educativos. Se puede advertir que generalmente los apodos (seudónimos) de tinte despectivo aluden a prejuicios y estigmas sociales arraigados (de corte racista, clasista, sexista y xenófobo); más allá de que los estudiantes insinúen que los expresan "con cariño". "Le digo bolita, pero con cariño", nos decía un estudiante que se burlaba de su compañero por su origen boliviano.

El efecto simbólico consiste en lastimar o dañar al otro, aun cuando no se tenga plena conciencia de estas implicancias subjetivas. Son precisamente esas dinámicas socio-psíquicas de estigmatización, que forman parte del inconsciente colectivo, las que hay que de-velar (sacarles el velo que oculta) y abordar desde las prácticas culturales en la escuela. Por ello, es preciso desnaturalizar y revisar ciertas formas de (mal)trato escolar que expresan dolor social.

Es indudable que las percepciones y auto-percepciones ayudan a fabricar la realidad social y tienen un peso específico y conllevan consecuencias prácticas en las interacciones de la cotidianeidad. El lenguaje produce y reproduce la cosa social. Es un símbolo de integración social en tanto que instrumento de conocimiento y de comunicación.

> "Los sistemas simbólicos deben su fuerza propia al hecho de que las relaciones de fuerza que allí se expresan no se manifiestan sino bajo la forma irreconocible de relaciones de sentido (desplazamiento). El poder simbólico como poder de constituir lo dado por la enunciación, de hacer ver y de hacer creer, de confirmar o de transformar la visión del mundo, por lo tanto el mundo; poder casi mágico que permite obtener el equivalente de lo que es

> obtenido por la fuerza (física o económica), gracias al efecto específico de movilización, no se ejerce sino él es reconocido, es decir, desconocido como arbitrario. Esto significa que el poder simbólico (…) se define en y por una relación determinada entre los que ejercen el poder y los que los sufren, es decir, en la estructura misma del campo donde se produce y se reproduce la creencia" (Bourdieu, 2000b: 4).

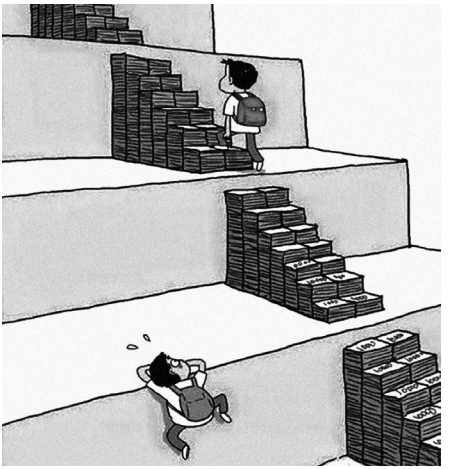
Particularmente, nuestras sociedades neodarwinistas usan pronombres personales (en especial yo-ellos/nosotros-ellos) para dividir entre ganadores y perdedores, *winner* y *loser*, exitosos y fracasados, vencedores y vencidos. El mercado y la mercantilización de la vida social es un mecanismo, difícil de descifrar en la cotidianeidad, que premia a los afamados y desecha a los mediocres.

Zygmunt Bauman (2000) define la sociedad moderna líquida como aquella sociedad donde las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas puedan consolidarse en unos hábitos y en una rutina determinada. Esto, evidentemente, tiene sus consecuencias sobre los individuos porque los logros individuales no pueden solidificarse en algo duradero, los activos se convierten en pasivos, las capacidades en discapacidades en un abrir y cerrar de ojos.

Por tanto, los triunfadores en esta sociedad son las personas ágiles, ligeras y volátiles como el comercio y las finanzas. Personas hedonistas y egoístas, que ven la novedad como una buena noticia, la precariedad como un valor, la inestabilidad como un ímpetu y lo híbrido como una riqueza. El nuevo modelo de héroe es el triunfador que aspira a la fama, al poder y al dinero, por encima de todo, sin importarle a quién se lleva por delante.

La pérdida de referentes claros y fuertes nos hace caminar a ciegas. El fantasma de la segregación, de la eliminación y de la exclusión merodea en forma durable en las sociedades de mercado en las que convivimos donde se movilizan el poder económico y el poder cultural. Se crea y se recrea la creencia social de la distinción natural entre los triunfadores y los perdedores. Como corolario de este imaginario, cada uno tiende a asumir lo que "se merece" según el lugar que le tocó en suerte (por herencia familiar o por inteligencia dada) o de acuerdo al esfuerzo hecho.

Todos sabemos, por experiencia social, que el esfuerzo por sí mismo no es suficiente para tener recompensa, pero la fe en ello persiste. La imagen que predomina es la de que quien llega verdaderamente a la meta (alcanza la fama o el éxito) es quien verdaderamente se lo merece. Esta idea se extiende como opinión de sentido común. La meritocracia premia y enaltece a los supuestamente "mejores" (por familia de origen, talento innato o esfuerzo personal).



"Meritocracia"

La cultura neodarwinista que refuerza la competencia por la tenencia de (escasos) bienes simbólicos (prestigio) y materiales (económicos) parece desconocer o minimizar la importancia de los puntos de partida desiguales con los que iniciamos y transitamos nuestra "carrera" social a la par que esconde o disfraza la desigual distribución material y simbólica de los bienes sociales entre individuos y grupos. La derivación práctica consiste en que los exitosos tienden a creerse superiores y los rechazados desarrollan sentimientos de inferioridad y descrédito personal.

El incosciente social reproduce en lo generacional esta matriz del par inferioridad-superioridad humana. El racismo, por caso, es una contundente expresión de este proceso sociocultural de inferiorización producto del ejercicio de la dominación o violencia simbólica de unos sobre otros. Se establece un parámetro de comparación entre los superiores y los inferiores que es arbitrario. Se lo impone como conocimiento verdadero cuando es una falsa creencia. Si bien existe una

sola raza, la humana, los racismos (étnico, de clase, de género, de la inteligencia, del cerebro) intentan sostener la existencia de razas imponiéndose unas sobre otras por un pretendido orden natural jerárquico.

Tal como vengo argumentando, hay verdades sociales que se mantienen a pesar de que el conocimiento científico (o mejor, cierto paradigma crítico de la ciencia) las refute. Por ejemplo, aseverar que un alumno argentino es "lento" (dada su baja o menor inteligencia) porque tiene papás de origen boliviano, es inconsistente científicamente pero opera como verdad para ciertos docentes y padres. Por consecuencia, como se espera poco de él, el niño termina asumiendo su pretendida "lentitud" de cuna.

Los medios de comunicación suelen también biologizar el orden social, recurriendo a ciertos especialistas para avalar afirmaciones que son falsas. Así, leí hace un tiempo una noticia donde se afirmaba que *los matones se reconocen en el Jardín infantil.*

> "El que un niño de tres o cuatro años muerda y rasguñe a sus compañeros de sala sin motivo aparente y aunque la tía lo rete, lo siga haciendo, no sólo demuestra un chico porfiado y travieso. Según el psicólogo Felipe Lecannelier, puede ser el inicio de un comportamiento agresivo de por vida, 'pues los matones se reconocen en el jardín infantil'".

Accedemos a partir de los periódicos de circulación masiva a informaciones que refuerzan una serie de creencias sociales que configuran un sentido de la doxa que, en nombre de ciertos paradigmas científicos, difunden ideas tales como el hecho de que "se puede detectar a un futuro delincuente a partir de los tres años" (en concordancia con la tesis lombrosiana acerca de la existencia del gen de la delincuencia).

El racismo es violencia. Es un muro invisible que nos une y nos separa, que distingue entre un ellos y un nosotros, entre los incluidos y los excluidos, entre los normales y los anormales, entre los dignos y los indeseables. Estamos inmersos en una cultura de la violencia.

La escuela necesita traspasar esos muros simbólicos. Los procesos educativos democráticos de las instituciones, por su propia naturaleza pedagógica emancipadora, deben ir a contra-corriente de esta dinámica de inferiorización social. La escuela es una institución contra-cultural. El origen del estudiante es una condición pero no es sinónimo de destino, aunque así se naturalice como creencia: "el que nace para pito

nunca llega a corneta", "de tal palo, tal astilla", al que nace barrigón es al ñudo que lo fajen".

Me pregunto con insistencia: ¿Cuáles son las vías de escape que encuentran las y los estudiantes frente a estas formas de maltrato social, sea verbal o corporal? ¿Sobre qué soportes o amarras socio-subjetivas construyen subjetividad?

Les confieso que no puedo sacar de mi cabeza la confidencia angustiosa de un estudiante que nos contaba que deseaba terminar el nivel secundario para poder progresar y, en sus propias palabras, "sacar a mi mamá del barrio". Y aquel otro que nos refería el sueño de "poder comprarle una casa a mi mamá".

A propósito de ello, las madres estuvieron muy presentes a lo largo de las conversaciones mantenidas con las y los jóvenes entrevistados. Gran parte de estas mamás trabajan como empleadas domésticas. Nos confesaron varios estudiantes que, si sus compañeros se burlan de sus madres o apenas las nombran en una discusión en un tono que les suena provocativo, eso hace emerger escenas de violencia.

La canción (de blues) del músico argentino Pappo, que se lanzó en 1992, advierte que: "¡nadie se atreva a tocar a mi vieja porque mi vieja es lo más grande que hay!". La "vieja" es una señora jubilada que "toda su vida laburó sin parar" y se queja porque "está harta de que le afanen una y otra vez, de que le afanen[10] una vez por mes". Un día, "un miércoles de miércoles, la policía la quiso arrestar por reclamar lo que le corresponde, ¡me vuelvo loco, los quiero matar!, tranquilamente, y ¡los quiero matar!". A través de estos versos, Pappo logró representar el lugar que tiene la mamá como motor de las acciones de estas juventudes, sobre todo se ve reforzado en los dichos de los varones entrevistados.

Sin eufemismos, mencionemos que el área donde habitan estos jóvenes, su barrio, suele ser designado como "villa miseria" y produce lo que se conoce sociológicamente como pánico moral. Los habitantes de estos guetos urbanos, tal como lo describe Wacquant (2007), son percibidos como una amenaza para los valores y los intereses de la sociedad. Su naturaleza es presentada (sobre todo en la construcción mediática) bajo una forma estilizada y estereotipada.

La demarcación habitacional se vincula a la segregación social. En este caso, se trataba de un espacio habitacional donde la gente de otros barrios (relativamente más aventajados) viene a depositar en sus

10. Afano es robo en lunfardo.

calles la basura –y donde los recolectores de residuos pasan con poca frecuencia y no llegan a todos los sitios–, según nos confirman los estudiantes entrevistados (basura que se ve transitándolo; nosotros investigadores la observamos apenas bajamos de la autopista). Lo cual es una metáfora elocuente de los "des-hechos" (lo residual) de las sociedades neoliberales.

Recordemos lo que tan bien analiza Zigmunt Bauman (2008) en su obra sociológica *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias* donde expresa que en el mundo del orden global de carácter excluyente no está diseñado un lugar de vida digno para todos. "La producción de "residuos humanos" o, para ser más exactos, seres humanos residuales (…) es una consecuencia inevitable de la modernización y una compañera inseparable de la modernidad. Es un ineludible efecto secundario de la *construcción del orden* (cada orden asigna a ciertas partes de la población existente el papel de "fuera de lugar", "no aptas" o "indeseables") y del *progreso económico* (incapaz de proceder sin degradar y devaluar los modos de "ganarse la vida" antaño efectivos y que, por consiguiente, no puede sino privar de sustento a quienes ejercen dichas ocupaciones" (Bauman, 2008: 16).

Mientras conversábamos con las y los jóvenes en esa escuela de la provincia de Buenos Aires justamente evocaba también las ideas de Bourdieu (2001) sobre la vida de los condenados a la miseria en el capitalismo salvaje al abordar el funcionamiento desigual del mercado habitacional y de las políticas estatales (o de las entidades bancarias) en esta materia. La posibilidad de soñar con la "casa propia" carga un significado muy connotado simbólicamente para las y los estudiantes que viven en condiciones materiales de indigencia.

Nuestra tarea como científicos no es nada sencilla, insisto, dado que consiste en analizar las estructuras invisibles (que no se ven a simple vista) que organizan estos relatos conmovedores. Tal como señala Pierre Bourdieu (2000), a través del oficio de investigadora, apunto a "sacar a la superficie esas cosas enterradas en quienes las viven" (Bourdieu, 2000: 539), esto es, aspiro a sumergirme en las aguas del inconsciente social del que yo misma participo.

La escritura científica consiste en visibilizar lo oculto, aquello que está naturalizado en la cotidianeidad de nuestras vidas. Me genera una responsabilidad enorme, por ejemplo, la de transcribir las entrevistas de las y los jóvenes: "la puesta por escrito más literal (la mera puntuación –por ejemplo, la colocación de una coma– puede

afectar todo el sentido de una frase) es ya una verdadera *traducción*, e incluso una interpretación" (Bourdieu, 2000a: 539).

Así, transcribir es necesariamente escribir, en el sentido de reescribir. Al asumir la responsabilidad de hacer público (publicar/publicación, informar/informe, documentar/documento) el sufrimiento social de los estudiantes con los que entablo un diálogo de confianza, me entrego a que su lectura por parte de ustedes, mis cómplices lectores, posibilite incrementar nuestros niveles de comprensión antes que enjuiciarlos y enjuiciarlas.

Hay que aprender a mirar a las y los estudiantes. Y a ponerse en sus zapatos, en su piel y en su mirada. Podemos no tener experiencia de estar en el lugar del otro pero sí aprender a comprender su punto de vista (vista desde un punto) narrado en primera persona del singular o del plural. Esta mirada se traduce en prácticas pedagógicas, como la de esta maestra británica que, preocupada por la violencia verbal entre los estudiantes de su grupo escolar, les propuso la experiencia que relata en su carta.

La manzana maltratada

Hoy, en una de nuestras clases les enseñé dos manzanas a los niños (ellos no sabían que antes de clase había dejado caer una al suelo varias veces, pero no se notaba, las dos manzanas se veían igual). Hablamos sobre ellas y los niños dijeron que ambas eran rojas, de tamaño similar y que parecían apetitosas.

Agarré la manzana que había tirado al suelo previamente y le dije a los niños que no me gustaba esa manzana, que la consideraba desagradable, que tenía un color horrible y su rabito era demasiado corto. Les dije que quería que ellos sintieran el mismo disgusto por la manzana que yo y la insultaran.

Algunos niños me miraron como si estuviera loca, aun así pasamos la manzana entre el grupo para insultarla: *eres una manzana apestosa, no entiendo por qué existes, seguro que estás llena de gusanos*, etc. Realmente nos desquitamos con la manzana, hasta sentí pena por ella.

Luego pasamos la otra manzana entre el grupo y comenzamos a decirle cosas bonitas: *eres encantadora, tu piel es preciosa, qué bonito color tienes.*

Más tarde agarré las dos manzanas y se las mostré al grupo. Seguían siendo muy parecidas. Partí las manzanas por la mitad. La que había recibido piropos estaba fresca y jugosa, sin manchas. La otra tenía moratones y estaba pastosa.

Los niños entendieron lo que había pasado inmediatamente. Los golpes y manchas de la manzana maltratada simbolizaban lo que sentimos cuando alguien nos trata mal o nos dice cosas hirientes. Cuando la gente sufre bullying, sobre todo los niños, sienten un dolor que algunas veces no demuestran o prefieren no hablar de ello. Si no hubiéramos partido la manzana por la mitad, no nos habríamos enterado del daño que habíamos causado.

Hace una semana compartí con los niños una experiencia en la que había recibido comentarios hirientes. Aparentemente parecía que estaba bien, no dejé sonreír. Pero por dentro me sentía mal, sentía mucho dolor.

A diferencia de la manzana, nosotros tenemos la habilidad de prevenir esto. Podemos enseñarles a los niños que no está bien decir cosas hirientes a otros y que siempre debemos hablar de nuestros sentimientos con los demás. Debemos enseñarles a defender a otros niños y detener cualquier tipo de bullying, como una de mis estudiantes, que se negó a decirle cosas feas a la manzana.

Nuestras heridas interiores empeoran cuando nadie hace nada para detener el bullying. Debemos crear una generación de niños amables y considerados. La lengua no tiene huesos, pero es lo suficientemente fuerte para romper un corazón. Ten cuidado con las palabras.

Rosie Dutton

La violencia como dolor social

Las y los estudiantes con problemas de comportamiento y/o académicos no debieran ser percibidos ni adjetivados como "manzanas podridas" sino como seres maltratados y padecientes. Estoy convencida de que ponerle palabras al dolor social, que muchas veces está silenciado, oculto o disfrazado, es un modo de ayudar a contribuir a tramitarlo y elaborarlo desde las prácticas escolares. Perder un amigo de la clase, un familiar cercano, sentirse excluido, sentirse minimizado, son escenas escolares cotidianas que refuerzan ese sufrimiento.

El silencio y la palabra, ambos son modos de comunicación que muchas veces remiten a sentimientos de desesperación de las infancias y las juventudes. El diálogo representa una alternativa valiosa a la violencia y la muerte.

> "La palabra, tal y como se despliega en la conversación, es un hilo tendido sobre la irreductible amenaza de morir. Por eso el silencio a veces es tan difícil de sostener si es entendido como una desaparición de la palabra. En efecto, entonces introduce la sensación de no ser ya sostenido por la menor certeza" (Breton y Le Breton, 2011: 16).

Una pregunta imperiosa, que constituye otra de mis obsesiones es en qué medida la escuela puede aportar su importante grado de arena a esta tramitación del dolor personal y colectivo. ¿Qué papel juega la palabra? ¿Cómo descrifrar el silencio?

El dolor, constitutivo de nuestra subjetividad, es una emoción socio-psíquica que, ahondando en su matriz inconsciente y cultural, nos permite conocer cómo las sociedades contemporáneas nos fabrican en tanto que individuos. Interesa vislumbrar cómo formamos, en las trayectorias vitales y en los tiempos de infancia y juventud, nuestros

sentimientos de auto-afirmación del yo y cómo interiorizamos las categorías de fracaso.

Dichos sentimientos adquieren dinámicas contradictorias: podemos ser aceptados en ciertos grupos, instituciones o espacios de socialización y ser, al mismo tiempo, rechazados en otros. Ello incide en el auto-concepto y en las auto-imágenes que vamos forjando acerca de nuestra personalidad.

El binomio inclusión-exclusión no tiene límites fijos y se refiere tanto a su forma material como simbólica. También son dinámicos y situados los sentimientos de auto-reconocimiento y de auto-rechazo.

Los contextos culturales en los que nacemos y las instituciones o grupos en que nos movernos tienen sus propias normas y reglas, más o menos tácitas, de integración o eliminación. Y no siempre coinciden entre sí esas reglas y expectativas. Parece que nos toca movernos en arenas movedizas o con barreras difusas. Por eso la auto-estima es una búsqueda incesante hacia un equilibrio del yo, siempre puesto a prueba.

Podemos haber sido reconocidos como auténticos líderes de nuestra clase o grupo escolar en la escuela primaria y, cuando cambiamos de nivel de enseñanza o de institución, experimentamos sentimientos de descrédito. ¿Es que acaso no somos los mismos?

> "Para entender a un ser humano hay que saber cuáles son los deseos dominantes que anhela realizar. Que su vida tenga o no sentido para él mismo depende de si puede realizarlos y en qué medida lo consigue. Pero estos deseos no se instalan en él antes que cualquier experiencia. Se van configurando desde la niñez gracias a la convivencia con otras personas y en el transcurso de los años se van fijando paulatinamente, en una forma que determinará el modo de vivir, aunque a veces también pueden surgir de repente en relación con una experiencia especialmente decisiva. Sin duda, las personas a menudo son conscientes de esos deseos dominantes que rigen sus decisiones. Tampoco no depende nunca exclusivamente de ellas que los deseos puedan realizarse y de qué manera, porque estos siempre apuntan hacia los otros, al entramado social con los demás" (Elias, 1988: 17-18).

La identidad es una línea temporal que se traza en la interacción del yo y los otros. La auto-estima es una especie de energía social que delinea nuestras biografías identitarias.

> "Ya sea que el desarrollo de la biografía vital de un individuo viva en la mente de sus allegados o en los archivos de personal de una organización, o que lleve personalmente la documentación sobre su identidad personal o la guarde en sobres, ese individuo es una entidad alrededor de la cual es posible estructurar una historia: hay un cuaderno que lo está esperando listo para ser llenado. Se convierte indefectiblemente en objeto de una biografía" (Goffman, 1989: 79).

Nuestras biografías, además de aludir a una historia del recorrido vital, están expuestas, en gran medida, a una construcción retrospectiva. En términos de Goffman (1989), digamos que la unicidad totalizadora de la biografía como única y consistente está en marcado contraste con la multiplicidad de yoes que se descubren en el individuo cuando se lo observa en la perspectiva del rol social.

La mirada de los otros resulta ser central en la construcción dinámica y contradictoria de la identidad personal y social. Las trayectorias y experiencias escolares producen lo que suelo denominar el juego de "la mirada escolar" –como una expresión peculiar de "la mirada social".

¿Qué quiero significar con esta cuestión del juego de miradas? Voy a intentar exponerlo a través de una deliberación sobre la conformación identitaria a partir de procesos de estigmatización o marcas subjetivas vistas como negativas desde parámetros de normalización establecidos.

Goffman (1989) describe las experiencias de niños que tienen un estigma o marca visible[11] (haber nacido sin nariz, movilizarse en silla de ruedas, por ejemplo), quienes son muy protegidos en sus hogares y que, en su socialización secundaria (en la escuela, en el club, en el barrio, en la playa), la persona aprende a incorporar el punto de vista de los "normales", adquiriendo así las creencias relativas a la identidad propias del resto de la sociedad mayor, y haciéndose una idea general de lo que simboliza poseer un estigma particular.

---

11. Goffman se refiere a estigmas innatos. He preferido usar aquí la idea de estigmas visibles para evitar ciertas interpretaciones reduccionistas del tipo biologicista.

Se tiende a señalar el ingreso a la escuela como la ocasión para el aprendizaje del estigma, experiencia que a menudo se produce muy precipitadamente el primer día de clase y que se manifiesta mediante violencia física o simbólica: insultos, burlas, ostracismo y peleas.

> "Es interesante advertir que, cuanto mayores son las "desventajas" del niño, mayores son las probabilidades de que sea enviado a una escuela especial para personas de su misma clase, y de que se enfrente abruptamente con los conceptos que el público en general tiene de él. Le dirán que dentro de su 'propio' mundo se sentirá mejor; aprenderá así que lo que consideraba como su mundo no es tal y que, en cambio, lo realmente suyo es ese universo más pequeño" (Goffman, 1989: 47).

Cuando el niño o niña, desde la infancia, incluso en su experiencia escolar de los primeros años, logra constituir o conservar expectativas e ilusiones amplias, la búsqueda de trabajo, de pareja o el ingreso a la escuela media o a la universidad probablemente le representen una suerte de revelación incidental. Goffman trae un relato en primera persona de una joven que nos ayuda a entender esto.

> "Creo que la primera aprehensión verdadera de mi situación y el primer dolor profundo que ello me causó se produjo de manera enteramente casual durante un día de playa con el grupo al que pertenecía en mi temprana adolescencia. Estaba acostada en la arena, y creo que los otros pensaban que dormía. Uno de los muchachos dijo: "Doménica me gusta mucho, pero ¡jamás saldría con una chica ciega! No conozco ningún prejuicio que produzca tanto rechazo" (Goffman, 1989: 47).

Es decir que, la conciencia sobre la discriminación de la que se es objeto puede experimentarse en alguna etapa o a lo largo de toda la trayectoria vital y/o a partir de algún episodio peculiar. Y la juventud, a diferencia de la infancia, es un tiempo donde se está más predispuesto a escuchar a los semejantes del grupo etáreo y relativamente menos a los adultos significativos (padres, docentes).

Lo que pretendo enfatizar es que habitamos mundos simbólicos desde la infancia. Junto con las condiciones de vida, somos definidos por las percepciones, expectativas e imágenes que nos devuelven los otros y que vamos interiorizando, con más o menos conciencia y con mayores o menores niveles de aceptación o resistencia.

El estigma no es un proceso mecánico y mucho menos inexorable. Aunque es notorio que todos cargamos sobre nuestras espaldas con valoraciones sociales. Esos elementos subjetivos que nos generan dolor por el rechazo o descrédito que portan se transforman en marcas subjetivas. Nadie de nosotros puede cumplir con los criterios de normalidad social ya que estos patrones van mutando. Pero vamos en la existencia cotidiana en camino a probar descifrarlos y cumplirlos.

Desde siempre me ha obsesionado la pregunta por los efectos que tienen en la práctica pedagógica y en la autoestima escolar los prejuicios y estigmas sociales y culturales. Dos interrogantes fuertes se articulan:

- ¿Cómo procesa la escuela la desigualdad social que permea la vida de las y los estudiantes y sus hogares?
- ¿Qué mecanismos se repiten en las dinámicas contradictorias de la cotidianeidad escolar y/o ante cuáles opone resistencia la escuela?
- ¿En qué medida las prácticas escolares ayudan a paliar las heridas sociales?

Lo cierto es que somos sujetos moldeados por signos de época. Nuestras mentes, cuerpos y emociones están dibujados socialmente. Las marcas simbólico-subjetivas que llevamos a cuestas, más o menos visibles, están dispuestas en el universo histórico y cultural que da sentido a nuestras vidas.

Como en todo dibujo, en nuestra experiencia social se pueden trazar líneas rectas, curvilíneas, trazos gruesos o más finos, contrastes de negro y blanco, ciertos matices de gris o rayas multicolores. La experiencia social y escolar es como una paleta y nosotros sus pintores y observadores.

La preguntas que nos caben como educadores son:

- ¿Por qué suelen sufrir bastante los niños, niñas y jóvenes en las escuelas?

- ¿Qué relaciones existen entre las heridas sociales y las heridas educativas?
- ¿Cómo constituir una subjetividad no padeciente en las instituciones educativas?

"Me hace bullying", es una frase que se ha tornado de uso tan habitual como el aire que respiramos. Las violencias en las escuelas se han instalado como un asunto de debate público en nuestras sociedades. Cuando esto sucede, cuando un tema se instala con fuerza en la ciudadanía, cuando se convierte en un elemento de las conversaciones cotidianas o de las noticias en los medios de comunicación y, al mismo tiempo, es objeto de políticas educativas, es necesario detenerse y pensar por qué ese término nos moviliza e interpela.

- ¿Por qué nos sensibiliza tanto la violencia?
- ¿Por qué nos sensibiliza tanto menos la desigualdad?
- ¿Acaso se puede pensar la violencia separada de la desigualdad?

Göran Therborn (2015), en su provocador ensayo sobre "Los campos de exterminio de la desigualdad", parte de un supuesto fuerte y es que la desigualdad es una violación de la dignidad humana porque niega la posibilidad de que todas las personas desarrollemos nuestras capacidades.

> "La desigualdad toma muchas formas y surte muchos efectos: muerte prematura, mala salud, humillación, sujeción, discriminación, exclusión" (Therborn, 2015: 9).

La desigualdad es una cuestión económica, desde ya. Pero es más que una cuestión de billetera:

> "es un ordenamiento sociocultural que (para la mayoría de nosotros) reduce nuestras capacidades de funcionar como seres humanos, nuestra salud, nuestro amor propio, nuestro sentido de la identidad, así como nuestros recursos para actuar y participar en este mundo" (Therborn, 2015: 9).

Por recursos diferenciales se refiere a las desiguales condiciones materiales y simbólicas que atraviesan nuestra existencia individual y colectiva.

En otro texto incisivo, Dubet (2015) abre los siguientes interrogantes:

- ¿Por qué preferimos la desigualdad –aunque manifestemos lo contrario?
- ¿Qué es aquello que hace que nos sintamos semejantes para querer la igualdad social y no solo la igualdad formal?

Su argumentación central para dar respuestas a esta cuestión consiste en afirmar que la intensificación de las desigualdades a las que asistimos en las sociedades en las que vivimos se origina en una crisis de las solidaridades. La solidaridad y el sentimiento fraterno podrían ser un antídoto para resistir frente a las desigualdades en la medida en que ese apego a los lazos sociales conduciría a desear la igualdad para nuestros semejantes, incluso de quienes no conocemos.

Pero las sociedades del capitalismo salvaje han producido un incremento y exacerbación de las desigualdades económicas y escolares, lo cual ha traído aparejada la ruptura de los lazos sociales y de las trayectorias educativas. No desamos la igualdad social (más allá de que así lo declaremos) porque no nos sentimos parte de la vida de los otros ni entrelazados solidariamente.

Dado que vivimos en mundos plurales y diversos, se trata de repensar cómo construir relatos desde y en la escuela que nos hagan sentir el lazo entre el yo y el nosotros en tanto que semejantes interdependientes. Los sujetos no buscamos deliberadamente la desigualdad pero a través de nuestras elecciones y prácticas cotidianas las engendramos o las reforzamos.

La desigualdad desgarra, divide, produce y reproduce jerarquías en las sociedades. Aunque es preciso advertir que la des-igualdad (que denota ausencia o falta de igualdad) no es inevitable. El incremento de la desigualdad no es una fatalidad. Conociendo los mecanismos que la producen, puede establecerse su reducción. Se trata entonces, al mismo tiempo que de describir y denunciar las desigualdades económicas estructurales, de documentar e imaginar qué papel tiene la escuela en la formación de una ciudadanía solidaria y fraterna.

La igualación es, digámoslo así, una suerte de brújula que orienta nuestro quehacer y nuestro compromiso ético-pedagógico. Sin caer en una posición ingenua optimista, sí es cierto que existen fuerzas sociales que renuevan la esperanza hacia procesos de igualación. Pero para ello

hay que estar dispuestos a explorar los mecanismos de la desigualdad y las violencias que tiñen a las prácticas sociales en el ámbito educativo.

Si vamos a referirnos al mal-trato, y a una de sus expresiones más recurrentes y naturalizadas, la de la violencia del racismo, es porque tal vez una parte de nuestras sociedades ha adquirido un umbral alto de sensibilización por todo aquello que daña o lesiona nuestra humanidad. Pero no siempre ha sido así.

Cuando un periodista me pregunta, frente a un hecho de violencia en el ámbito escolar que cobró notoriedad, si hay más o menos violencia ahora que antes, lo invito a visitar una perspectiva de larga duración. ¿A qué nos referimos con antes? ¿El "ahora"… es en relación a cuándo? El ejercicio de recurrir a la historia, tanto la historia personal como la social, es ineludible para comprender en profundidad los problemas del presente.

En la historia de la educación familiar y de la escuela, son múltiples las expresiones de castigo brutal hacia las infancias y juventudes. En la literatura, en la pintura y en la fotografía de tiempo atrás se muestran escenas de un maestro aleccionador con golpizas y amedrentamiento hacia sus discípulos o alumnos. Violentar el cuerpo para enderezar las conductas era considerado un acto educativo.

Las creencias más íntimas de que la violencia es un modo de educar se materializan en los cuerpos marcados de esos niños y niñas retratados. Es "por el bien de ellos" que se suelen justificar esos golpes. Lo que estoy queriendo mostrar es que vivimos en sociedades atravesadas históricamente por una cultura de la violencia.

Afirmándonos en la idea de que la violencia es un dolor social, ella nos hiere, nos lastima, deja huellas. Marca nuestros cuerpos y nuestra auto-estima. Involucra nuestra subjetividad más profunda. Compromete nuestra afectividad y emotividad al ponerse en acto en una relación social. Vincularnos con otros y otras en la convivencia social hace a la condición de lo humano. La violencia es una expresión de la convivencia. Se aprende a convivir y también se aprende a naturalizar las relaciones violentas.

Lo cierto es que la violencia que no se elabora o que no se repara, corroe nuestra personalidad individual y nuestra humanidad toda. La reparación es una condición que nos humaniza porque se basa en el aprendizaje. Se aprende de la violencia pero también se aprende de otras formas posibles de relación donde esa dinámica de reparación tiene lugar. La violencia remite a un daño físico o psíquico, hacia uno mismo o hacia los otros, que necesita de una reparación simbólico-subjetiva.

Los invito a compartir el testimonio que nos brindó un joven estudiante de una escuela secundaria durante una entrevista grupal que realizamos en nuestro proceso de investigación en sectores marginalizados. Nos contó primero que había repetido varios años en una escuela de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires a la que asistía porque su mamá trabajaba por allí. Al momento de dialogar con nosotros, estaba concurriendo al último año en una escuela urbano periférica de la provincia de Buenos Aires, cercana a su hogar.

¿Les ha pasado en algún momento tener cierto sentimiento de soledad en la escuela de sentirse solos?

Sí, yo mucho por el hecho de que yo me pongo a pensar todo mi recorrido estudiantil empezando desde el jardín hasta la actualidad, he sufrido los tres tipos de bullying: el verbal, el psicológico y el físico, desde el jardín.

Desde el jardín… ¿Y acá también te pasó lo del bullying?

Sí, en cuarto año y en parte de quinto. Ya en quinto un día se me saltó la tuerca, hice un quilombo. Hasta ese

entonces, desde que yo entre acá Leticia y Carmen, mis preceptoras, veían mi prontuario de La Paternal.

¿Prontuario?

Sí, la lista de todas las cosas que vos hiciste, tus notas, veían mis notas y no lo podían creer… El hecho de tener desórdenes de atención y tener diez pibes del barrio de allá de Paternal que venían prácticamente a retarte a vos nada más, que yo no podía concentrarme y terminaba teniendo reacciones muy violentas.

¿Y la palabra prontuario de donde la sacaste?

No me acuerdo.

¿Sabés lo que es prontuario? ¿Ustedes saben que un prontuario son antecedentes policiales?

Sí, yo tuve conducta así, porque casi revoleé un compañero por las escaleras, por la baranda, y casi le rompí la cabeza a uno con la silla. Esas eran las cosas que ellos leían, mal lenguaje, varias cosas que yo había hecho, que yo había revoleado.

¿Y a vos también te domó la institución? (un compañero había referido que la escuela lo "domó")

En realidad, me ayudó a integrarme más.

¿Tenés amigos ahora acá en la escuela?

Alguno que otro sí; no amigos, pero conocidos.

En otro momento de la entrevista, preguntándoles sobre sus miedos, un estudiante nos conmovía con su reflexión.

¿A qué cosas le temen en la vida?

A la soledad. O sea… no sé cómo explicar, hay veces en las que me siento solo; no me gusta.

Otra estudiante relata que se sintió humillada por una compañera que le "quitó" a su novio. Aprovechamos entonces para profundizar en el sentimiento de humillación que manifestaron experimentar las y los estudiantes.

¿Que es humillar?

Hay gente que se cree superior a vos y lo hace porque te hace sentir mal… No sé, para mí es así.

Vos sos mejor que otro y te humillan.

O sea, te rebajan solamente porque ellos se creen que son superiores que vos; y lo hacen para eso, para sentirse superiores.

Te humillan todo el tiempo, porque no tenés zapatillas de marca.

¿Qué otra cosa es humillar? A ver, otra acepción del término?

Hacer bullying.

¿Qué es hacer bullying? ¿Cómo definirían ustedes al bullying?

Discriminar a otra persona.

Pegarle.

¿Discriminar?

Agresión.

Piña, patada.

¿Qué se hace para discriminar a alguien?

Se juntan tres y lo empiezan a joder a uno.

¿Siempre verbalmente?

Pegándole también.

¿Y porque se llama bullying?

Creo que de ahí sacaron ese nombre, de ese dibujito del esqueleto, el que tiene nariz grande. Había un esqueleto, después había otro de gorrita y nariz grande y creo que de ahí sacaron el nombre bullying, porque había uno que lo agredía [risas].

Está bien, ¿pero qué significa para ustedes? Se llamaba Billy, no bullying.

Tenía como cinco años y tenía un tatuaje así.

¿Billy y Mandy se molestaban mucho?

Mandy más que nada, porque ella era una gata, alta, abusadora. Le pega a todo el mundo y se cree mejor que todo el mundo… y es mala.

Yo no lo conozco al dibujito, si yo veo Billy y Mandy, ¿estaríamos viendo una situación de bullying?

Sí, lo cagan a bifes.

¿Hay varios que lo molestan a Billy?

Es un pibe que como un…

Es re chiquito, debe tener 10 o 11 años.

Es como que es tontito como…

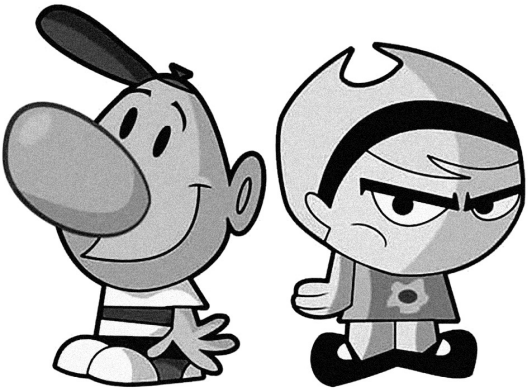
Es re-tarado.

Es medio tontito, viste, pero no, no se lo merece.

Cuando alguien es como Billy, ¿dan ganas de molestarlo?

No… bueno, sí [risas].

Este es un mini Mandy [refiriéndose a un compañero presente].



Billy. Es un niño de 12 años con nariz grande, gorra roja y pelirrojo.

Mandy. Es una niña de 11 años con personalidad fría, seria, de mal humor y violenta, es muy inteligente y manipuladora, hace intimidar a todo el mundo (incluso sus padres).

Los participantes de la entrevista refirieron en varios momentos que perciben que son discriminados por el lugar donde viven y suelen experimentar un sentimiento de aislamiento.

Los GPS de los autos marcan en rojo, entras acá y todo marca no, no.

Esto aparece como zona roja, no pases.

Esto es zona roja y es zona de prostitutas, me dijeron.

No, no, cuando el GPS marca rojo es zona peligrosa.

La gente que trae por ejemplo las tarjetas (del banco) o así, cuando vos contratás un servicio, no quieren entrar.

Por ejemplo Internet, cable o teléfono acá no entran, acá no entran.

En relación a la situación de marginalidad una estudiante comparaba su lugar de residencia con la Capital (idealizando a esta última; al igual que la mayoría de los entrevistados).

> ¿Sabe por qué Capital es más lindo? Porque tienen gas, eso que va por debajo de los baños que no sé cómo se llama.
> **¿Cloacas?**
> Bueno, eso acá no hay.

Cuando conversamos sobre el movimiento y las marchas que se habían producido hace hacía unos días en todo el país bajo la consigna de *Ni una menos*, relataban casos de noviazgos violentos y uno de los estudiantes planteó la implicancia de otra forma de violencia de tipo simbólica.

> Hay momentos en que hay violencia entre la pareja, se pegan todo, pero hay momentos en que, ponele, mis viejos están desde hace mucho y duele más la palabra a que te peguen. Las puteadas, ponele, te dice algo y nada que ver. Yo te doy un ejemplo: mi viejo le dice "puta de mierda" y nada que ver, porque yo la conozco a mi vieja, la defiendo en todas las formas que encuentro porque sé qué clase de persona es y que le digan eso me da bronca.

De los testimonios surge que las y los estudiantes están atravesados por una cultura de la violencia que va desde la imagen social estigmatizante hacia ellos (percibidos como peligrosos y amenazantes), las formas de maltrato que vivencian en sus hogares, hasta las expresiones de maltrato físico y verbal en la cotidianeidad escolar.

Es un interesante disparador que nos convoca a la reflexión la evocación de un dibujo animado para aludir a las violencias que ejercen o sufren. Han podido identificarse con los personajes y las escenas.

Hay que anotar que *bullying* tal vez sea una palabra incómoda y que, si decidimos usarla, dada su popularidad, tal vez convenga precisar en qué sentido lo hacemos.

> "en la práctica social no existe la palabra neutra como tal, definida unívocamente por el diccionario, sino palabras inmersas en significados sociales" (Bourdieu, 1994: 39).

De hecho, es un vocablo inglés que, en su acepción más común significa matonaje. *Bullying escolar* sería equiparable a matonaje escolar.

La figura temeraria del *bully* sería la de un acosador, un matón, un bravucón. Más aún, a veces se exalta esta figura y suele utilizarse una expresión coloquial para referirse a un agresor desvalorizado: "matón de cuarta" (de cuarta categoría, casi la última, por su supuesta falta de valía social). Esto significa que actuar con violencia, intimidando, puede ser exaltado como un valor positivo. Aunque conforme a las transformaciones de sensibilidad el ejercicio de la violencia física o simbólica suele ser condenada, también es real que la imagen del "alumno violento" se asocia más al matón que al otrora joven con "problemas de conducta".

Tan extendida está la idea que Playstation ha instalado en el mercado un videojuego de la firma Rockstar bajo esa denominación. El juego se lanzó en el año 2006 y ya lleva varias actualizaciones. "El protagonista, Jimmy Hopkins, es un estudiante de 15 años al que se lo describe con antecedentes de mala conducta pues ha sido expulsado de sus últimas 7 escuelas. Se lo tipifica como un 'joven problema'. Ahora, por motivo del último matrimonio de su madre, fue enviado a la academia Bullworth, para esperar el regreso de su madre de la luna de miel que dura un año.

Al ingresar en la escuela, Jimmy es inmediatamente acosado por compañeros que lo obligan a entablar pelea. Sus primeros "amigos" son un "sociópata" llamado Gary (que también padece de TDAH, Trastorno de Hiperactividad) y un joven tímido llamado Pete. A pesar de que Jimmy es más bien un solitario, decide confiar en Gary y en Pete. Gary es un "paranoico" y cree que Jimmy lo traicionará para tomar el control de la escuela. Este es el argumento inicial del juego que luego transcurre entre misiones.

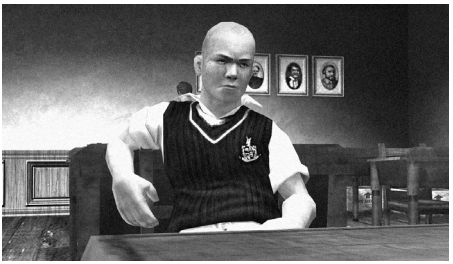
Universo lúdico donde la juventud aparece patologizada, me pareció interesante ingresar a algunos capítulos que describen el contenido del juego y de sus personajes"[12].

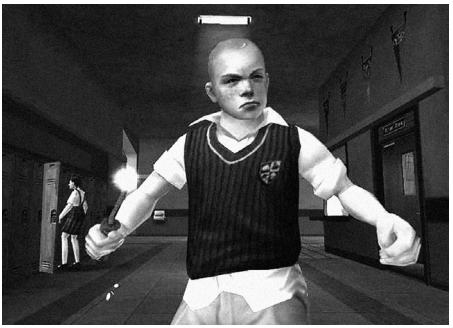
12. http://es.caniscanem.wikia.com/wiki/Jimmy_Hopkins

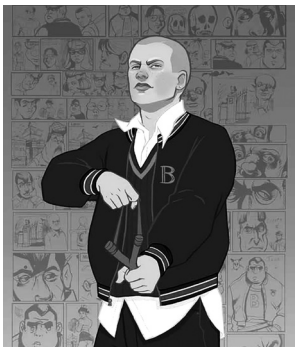
Características físicas del protagonista Jimmy Hopkins

Jimmy tiene 15 años. Al principio Jimmy puede ser apreciado con pelo corto pero no completamente rapado. Originalmente vestía una chaqueta marrón sobre una remera blanca, unos jeans azules y unas zapatillas blancas. Tiene nariz rojiza, orejas salidas y un aro en la oreja izquierda. También tiene ojos marrones. Jimmy no es un estudiante bastante musculoso pero tampoco es un enclenque, su cuerpo es mediano y carece de altura, lo que lo hace ser el más bajo de algunos estudiantes e incluso es más bajo de estatura que las chicas a las que puede besar, incluso se puede notar cómo se pone en puntita de pies para besar chicas.

Pero a pesar de tener un cuerpo carente de músculos, lo compensa con su energía inagotable, lo que le permite correr sin cansarse, tener agilidad para trepar muros e incluso para pelear.







Personalidad

Jimmy es muy problemático, fue expulsado de 7 escuelas. Él se preocupa mucho por su madre, se casó varias veces.

Jimmy posee la típica personalidad de un escolar atrevido, a quien no le importa nada ni nadie, solo él. No suele ser tan violento. De hecho, él sólo ocupa la violencia cuando lo retan a pelear. Suele tener su toque

bueno, dado a que ayuda a quien lo necesita, aunque en la mayoría de las veces exige algo a cambio (dinero u objetos).

Historia

Ingresando a Bullworth

Jimmy se encuentra en un coche junto a su madre y su padrastro. En el viaje, molesta constantemente al padrastro, refiriéndose a él como viejo, calvo y obeso. Eso determina su carácter, gracias al cual es enviado a la academia más estricta del país. Al llegar, su madre se despide de él y su padrastro le dice que pensará en él durante la luna de miel.

Capítulo 1

Comenzando en Bullworth

Jimmy llega a Bullworth, en donde es recibido por la señorita Danvers, la secretaria del director, que le indica el camino hacia el despacho del director. Por el camino, algunos Abusones persiguen a Jimmy. En el despacho del director, mantiene una conversación con el Dr. Crabblesnitch, que le recuerda que no debe meterse en problemas. Jimmy sale de allí y a la entrada del dormitorio se encuentra a unos Abusones, quienes comienzan a pelear con él. Jimmy los vence y Russell Northrop, el líder de los Abusones aparece. Antes de empezar a pelear, el Sr. Hattrick los interrumpe y manda a Jimmy a vestirse.

Al entrar a la residencia, un chico llamado Gary Smith lo para, allí se presentan. Luego Jimmy conoce a Pete Kowalski.

Conociendo la escuela

Gary recorre con Jimmy el edificio principal de la academia. Jimmy soborna a Russell para no ser molestado por este. Cuando Russell se retira, Jimmy abre su taquilla. Luego de que un monitor empezara a perseguirlos a ambos, Jimmy se esconde en un cubo de basura y ayuda a Eunice a recuperar sus bombones, que poseía Constantinos Brakus. Finalmente, Gary le enseña cuáles son las 5 facciones de la escuela.

El problema con Davis

Al salir de clase, Jimmy mantiene una conversación con Crabblesnitch, que le dice que se está adaptando demasiado bien. Él le responde que lo hace por defensa propia, así que Crabblesnitch se retira. Davis White, un Abusón, escuchó la conversación, y ataca a Jimmy porque según él era la mascota del profesor. Jimmy empieza a perseguirlo, llegando al taller, en donde Davis cierra varias cortinas de metal y hace que Jimmy se enfrente a varios abusones. Una vez que Jimmy alcanza a Davis, lo derrota y se queda con su tirachinas.

Practicando con el tirachinas

Gary lleva a Jimmy practicar con el tirachinas que obtuvo anteriormente. Primero, Gary lo lleva a romper los cristales de las ventanillas del autobús escolar abandonado en el estacionamiento, y después lo lleva al campo de fútbol americano, donde le ordena que le dispare a los jugadores de fútbol americano desde la rama de un arbol.

Yendo a ver al vagabundo

En la Residencia masculina, Gary les propone a Jimmy y a Pete ir a la zona que queda detrás del autobús abandonado, ya que se rumorea que ahí vive un vagabundo. Los tres se dirigen hacia allí. Cuando llegan, inspeccionan la zona, y Gary se pregunta donde se encuentra el vagabundo. El vagabundo aparece e intenta que se marchen gritando, pero Gary se burla de él. El vagabundo, enfurecido, le lanza un ladrillo. Gary y Pete huyen, pero Jimmy se queda allí. El vagabundo le recrimina que se quedara allí y le dice si quiere que lo mate. Jimmy dice que no. El vagabundo le dice si tiene algo de droga, respondiendo Jimmy negativamente. El vagabundo le dice que entonces por qué no debería matarlo. Jimmy, quien no siente miedo, le dice que lo haga. Al vagabundo le gusta el estilo de Jimmy, y le dice que si le trae un transistor de radio le enseñará movimientos de lucha del ejército. Tras traérselo, el vagabundo cumple su promesa, y le dice que si quiere que le enseñe más movimientos, le debe traer más transistores.

Ayudando a Beatrice

Jimmy conoce a Beatrice Trudeau cuando visita la Residencia Femenina de la academia. Al entrar, Jimmy ve que ella está siendo molestada por Mandy Wiles, quien le roba sus apuntes de química a Beatrice. Ella se siente triste, y le pide a Jimmy que los recupere, prometiéndole un beso, Jimmy se rehúsa, pero Beatrice le amenaza con delatarlo como un degenerado que espía a las chicas cuando estas se cambian la ropa. Jimmy termina aceptando al instante, y se dirige en busca de los apuntes. Jimmy se dirige al gimnasio, entra al vestidor de las chicas y fuerza la taquilla para sacar los apuntes y poner una bomba fétida. Cuando Jimmy sale de allí y le entrega los apuntes a Beatrice, recibe algo de dinero.

Regresando el diario personal

Luego de eso, Jimmy se reencuentra con Beatrice. Ella está triste, y le dice a Jimmy que el Sr. Hattrick le confiscó su diario personal mientras lo tenía en clases, y que se lo dio al director, quien posiblemente lo leerá. Jimmy le dice que eso es muy malo, y Beatrice le pide que recupere el diario. Jimmy no está seguro, pero Beatrice le dice que en él escribió algo de ellos dos. Jimmy, sin alternativa, acepta. Jimmy se infiltra por la ventana trasera del edificio principal, se dirige al salón de matemática, pero está cerrado. Decide ir a la sala de maestros, donde halla el diario. Luego, sale del edificio principal y se dirige a la Residencia Femenina, donde se lo devuelve a Beatrice, quien lo besa.

Ayudando a Earnest en su campaña

Jimmy se encuentra a Earnest Jones, quien se postuló para presidente estudiantil. Earnest le pide un favor: que lo defienda desde los palcos del auditorio mientras él da su discurso de campaña. Jimmy obtiene un tirachinas con mira telescópica, con el cual defenderá a Earnest. Mientras Earnest da su discurso, varios Musculitos deciden atacarlo para arruinar su discurso, pero Jimmy logra protegerlo. Earnest finaliza exitosamente su discurso, y Jimmy recibe dinero.

Desafío pugilístico y pelea deshonrosa

Jimmy se encuentra en el muelle junto a Pete. Jimmy le pregunta cómo hacer para tener a los Pijos bajo su control. Pete le dice que lo que hizo no servirá, que debe vencer al más fuerte de ellos frente a todos sus amigos. Jimmy asiente al comentario, así que se dirige al club de boxeo, donde reta a Bif a un combate de boxeo. Jimmy se dirige al club de boxeo, donde vence a Bif. Una vez derrotado, llega Derby, quien está decepcionado de Bif. Él convence a los Pijos restantes de que no perdieron, y les dice que derroten a Jimmy. Jimmy baja del cuadrilátero y se dispone a vencer a Derby. Lo sigue hasta la sala de trofeos, donde lo vence con algo de esfuerzo. Así, Jimmy obtiene el control sobre Derby y sus chicos, los Pijos.

El capítulo 1 del juego es una triste demostración de lo que le sucede al "nuevo" de una escuela para ser aceptado; debe imponerse y disputar con las bandas rivales. Luego vendrán capítulos como el 3 titulado "El amor hace girar el mundo" que, lejos de proponer un argumento de amor romántico juvenil, se trata de una relación utilitaria sostenida por una de las tantas venganzas del protagonista.

En ningún momento se ve la sangre propia ni la de ningún compañero; no hay muertes, y mucho menos por la mano de su protagonista Jimmy. En el videojuego se abusa del menor, quien es el personaje manejado por el jugador. Cuando la agresión es a mujeres o a niños más pequeños, esta supone directamente la interrupción inmediata de la partida y un castigo por parte del director. Pero no sólo es el acoso escolar lo que provoca la salida del juego; cualquier tipo de marginación social está denunciada.

Por lo que se puede observar, la cadena de imagenes que se ligan al *bullying* es la de una serie de síndromes y patologías que portan ciertos individuos. El lenguaje utilizado es criminológico ya que las situaciones presentadas bordean la ilegalidad.

El racismo de la violencia

La mirada patologizante y judicializante sobre las infancias y las juventudes es característica de las perspectivas del *bullying* de corte reduccionista biologicista. Son además coincidentes con la visión del racismo de la violencia que supone la existencia de un gen o una cualidad innata del "violento". Este modo de pensar sustancialista, muy arraigado en nuestro sentido común, lleva a tratar a ciertos atributos de individuos y grupos en un momento de la historia como propiedades que le son instrínsecas e inmutables.

Se atribuye la violencia a una cuestión dada desde el nacimiento o por herencia genética o una propiedad latente, casi como un veredicto de constitución subjetiva naturalizada e inapelable.

El racismo biologicista de la violencia argumenta que fatalmente el orden social es reflejo de la biología. Atribuye la violencia a una supuesta esencia, en general aludiendo a un gen de la violencia: se nace violento. Todo racismo es, por definición un esencialismo.

Para decirlo sencillamente, se postula que las vidas y acciones humanas son consecuencias inevitables de propiedades bioquímicas de las células que constituyen a cada individuo, y estas a su vez están determinadas por los constituyentes de los genes que posee cada individuo. Así, la naturaleza humana estaría determinada exclusivamente por los genes.

A nadie se le escapa el hecho de que las condiciones biológicas y los genes nos coaccionan y en cierto sentido nos determinan; eso todos lo sabemos. El punto central de las críticas al racismo biologicista se refiere al fatalismo que subyace a este tipo de miradas.

El discurso reduccionista sobre los cerebros o sobre los genes se presenta como única vía de explicación de los comportamientos sociales. La gente termina así asumiendo, de forma inconsciente (en un sentido sociológico) que es la causa de su propio éxito o fracaso. Se

interiorizan las categorías de fracaso como destino intrínseco, dadas las marcas subjetivas. Personalmente, se experimenta como una conciencia de los límites con efecto de destino. La superioridad y la inferioridad se viven como la causa de las trayectorias.

Para contrarrestar este reduccionismo, la obra de Norbert Elias representa una superación epistemológica en el sentido de que se sitúa en una posición dialéctica entre lo social y lo personal para la comprensión de los comportamientos. Su posicionamiento puede leerse en su intento por demostrar la necesaria interdependencia entre la *función de cuño* –sello, calidad de garantía, denominador o medida del peso– y su *función de moneda* –uso, medio de circulación, intercambio (Elias, 2000:81): la individualidad y el condicionamiento social son dos funciones de los seres humanos en sus relaciones mutuas.

El hombre está inmerso en redes de interrelaciones con otros hombres, con la naturaleza y consigo mismo. El concepto de individuo o persona individual (el yo, la mismidad, la personalidad) se refiere a un hombre interdependiente en plural. Incluso, "el entramado de individuos interdependientes constituye un nivel de integración cuyas formas de interrelación, cuyos procesos y estructuras, no pueden derivarse de las características biológicas o psicológicas de los individuos que lo integran" (Elias, 1999: 54). Lo biológico y lo social se materializan en el cuerpo socializado. Podríamos afirmarnos en la idea de que lo social "se hace carne".

En torno a los abordajes del vínculo individuo y sociedad, Elias (2000) ha distinguido tres grandes escuelas de pensamiento que comparten la preocupación por determinar cuánto y cuán fundamentales son para la configuración del individuo los influjos y las fuerzas que ejerce sobre este la sociedad "exterior", lo cual nos ayuda a avanzar en posibles caminos de búsqueda para dar cuenta de la construcción social de la violencia[13].

Por un lado, hay quienes centran el abordaje en el plano individual, subestimando las influencias y potencias "exteriores". Dirimen la configuración individual por leyes internas del ser humano, por su ser interior innato. La violencia sería, para este enfoque, una propiedad innata, incluso genética, atribuible a ciertos individuos y grupos. Así,

13. Ideas preliminares sobre esta argumentación se pueden encontrar en Kaplan, C. V. "El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional". En: Kaplan, C. V. y Sarat, M. (comp.) (2016).

se argumenta que se "es violento" o "se nace violento". En la misma dirección, se sostiene que un sujeto "es de naturaleza violenta" o que "es naturalmente violento". Se trata de una visión de tipo esencialista que se podría englobar en el marco del *racismo de la violencia*.

Como toda forma de racismo, el de la violencia hace una operación práctica de esencialización y naturalización. La creencia social de que se nace violento o que hay una forma innata agresiva es muy fuerte y posee innegables efectos simbólicos sobre la construcción de diagnósticos apriorísticos y prejuiciosos sobre el otro.

Hay quienes postulan, por el contrario, que el desenvolvimiento interno carece de relevancia explicativa, centrando la configuración individual casi con exclusividad en los procesos sociales externos, en una suerte de determinismo de tipo ambientalista. Aquí, la violencia estructural fabrica desde la exterioridad las subjetividades: "el contexto social te hace estar violento".

Mientras que en el primer caso uno "es" (intrínsecamente) violento, en el segundo uno "está" (circunstancialmente) violento. Es la coyuntura la que explica el comportamiento violento.

Unos terceros representan una solución de compromiso entre componentes "psíquicos" y "sociales", pero terminan colocando un mayor énfasis en uno u otro. La violencia es aquí una confluencia de efectos recíprocos entre factores externos e internos: se despliega la disposición natural a la violencia en función de las condiciones del contexto.

Estos tres modos de abordaje del vínculo individuo y sociedad, aunque aparentan ser heterogéneos, según Elias, guardan una similar contraposición entre un "yo puro", que sólo posteriormente sale fuera de sí mismo para relacionarse con otras personas, y una sociedad, exterior a la existencia del individuo. Es decir que mantienen la escisión entre sujeto y estructura.

Elias propone otro enfoque sociopsíquico e históricocultural que, conservando la complejidad del análisis individual y social, los articula para dar cuenta de las dinámicas transformaciones materiales y simbólicas de una determinada sociedad. La existencia individual y la existencia social están recíprocamente imbricadas. La violencia recupera aquí, entonces, su carácter procesual, histórico y relacional.

Contra la visión del racismo de la violencia (que involucra tanto al racismo académico como al sentido de la Doxa en la vida cotidiana), se pueden asumir otros supuestos. Sobre la violencia podemos afirmar que:

- es una categoría con historia;
- los parámetros de lo que se percibe como violento/no violento hay que interrogarlos en el largo plazo;
- es constructora de subjetividad;
- involucra siempre una dimensión relacional;
- no es una cualidad esencial de individuos y grupos sino que es una propiedad cambiante;
- los umbrales de sensibilidad y las formas de comportamiento cambian a lo largo de la historia objetivada e incorporada;
- involucra siempre un relación social atravesada por el poder;
- envuelve procesos de inferiorización, estigmatización y exclusión.

Por lo que estamos en condiciones de afirmar que no hay individuos innata ni intrínsecamente violentos ni existe un gen de la violencia, sí hay disposiciones o pulsiones a la agresividad. La violencia contra sí mismo y contra los otros es una disposición potencial que se activa en una trama vincular intersubjetiva. Las violencias de los individuos y grupos están asociadas, aunque no mecánicamente, a las estructuras del comportamiento social y a las estructuras de personalidad de una época. Aquello que se considera como comportamiento violento en una cierta sociedad puede no serlo en otras, o inclusive en esa misma sociedad en otro momento de su historia.

Más allá de ciertas patologías que podrían afirmar conductas violentas personales, lo cierto es que, aun en esos "casos individuales," es preciso ampliar la base interpretativa de la acción y situarla en los modos de convivencia social o del vivir juntos y en los umbrales de violencia que cada sociedad privilegia y legitima.

En lugar de trabajar sobre "casos individuales" o "casos sociales" como hechos aislados, es preferible comprender los vínculos entre individuos particulares –personalidades– y la dinámica de los equilibrios y desequilibrios de poder en configuraciones interdependientes. Es decir, en lugar de focalizarnos en forma aislada en el "alumno violento", tal vez sea más conveniente comprender la dinámica de las "relaciones violentas".

El denominado *bullying*, tras el disfraz de diagnósticos objetivos, produce juicios, sentencias y veredictos sociales y escolares en los que trasunta la sospecha sobre el otro. En lugar de pensar la violencia como una propiedad relacional, es decir pensar en relaciones atravesadas por la violencia, se adjetiva a un individuo como intrínsecamente violento.

Ahora bien, si, por el contrario, desistimos de representamos que la violencia es una cualidad intrínseca de ciertos individuos sino que la interpretamos como una relación social, una propiedad fundamentalmente relacional, es preciso darle un giro de sentido a la palabra *bullying* tal como se ha instalado en el sentido común social, en especial a través de los medios de comunicación hegemónicos a nivel nacional e internacional. *Bullying* no es un vocablo neutral sino que está connotado socialmente.

Si adoptamos un enfoque alternativo, nuestra mirada de un niño o joven que ingresa por primera vez y transita por una institución escolar distaría mucho de la que ofrece el juego para playstation.

Las violencias en la escuela

En lugar de hablar de *bullying escolar* vamos a preferir hablar de *violencias (en plural)* en las escuelas. Para encontrar una solución, lo más importante es construir bien los problemas y hacerse buenas preguntas.

Como toda categoría que nombra una cosa social, el uso de cierta palabra (y no de otras) tiene un efecto perfomativo de hacer cosas con palabras. El lenguaje tiene ese poder simbólico, casi mágico, de ayudar a fabricar al nominar a un sujeto, a un hecho o a una cosa social. La palabra cobra sentido en su contexto social, en los intercambios simbólicos.

La eficacia simbólica del discurso del *bullying* radica no tanto en su lógica meramente lingüística sino en las relaciones entre las propiedades de ese discurso, las propiedades (o el poder) de la persona que lo pronuncia y las propiedades de la institución que lo autoriza a pronunciarlo (los medios de comunicación, los políticos, la escuela, la justicia, entre otros). De hecho, las palabras ejercen un poder típicamente mágico: persuadir, influir. Pero, como en el caso de la magia, es necesario preguntarse dónde reside el principio de esa acción o, más exactamente, cuáles son las condiciones sociales que vuelven posible la eficacia mágica de las palabras. El poder de las palabras sólo se ejerce sobre los que están dispuestos a interpretarlas y escucharlas, en pocas palabras, a creerlas (Bourdieu, 1985).

Por lo tanto, se puede actuar sobre el mundo social al actuar sobre las representaciones que los sujetos se hacen de ese mundo, en nuestro caso, proponiendo una visión distinta que aquella que legitima al *bullying*.

Para cuestionar y deconstruir la noción del *bullying* y edificar un enfoque alternativo, vamos a intentar derrumbar ciertos mitos y creencias de esa cosa llamada *matonaje escolar*. Hemos identificado al

menos diez mitos en el discurso predominante del *bullying* con consecuencias sobre la construcción del problema y las soluciones.

Mito 1: *Si un compañero le roba un útil escolar a otro hay que enseñarle que eso no se hace porque está mal. Para los adeptos al bullying, el niño es un ladrón y cometió hurto simple.*

Mito 2: *Si una compañera se enamora perdidamente de un compañero y lo persigue en todos los recreos para jugar con él, eso es un acto pasional amoroso. Para los adeptos al bullying, la niña es una acosadora.*

Mito 3: *Si un niño en la escuela se pelea con sus compañeros porque se burlan de él por gordo, el docente aborda los prejuicios y ayuda a desmontarlos. Para los adeptos del bullying, el niño es un victimario.*

Mito 4: *Si un niño es excluido del grupo escolar por "negro", el docente trabaja sobre las dinámicas sociales de la estigmatización y sobre los vínculos en el aula. Para los adeptos al bullying, el niño carece de autoestima según lo indica el test.*

Mito 5: *En todos los grupos hay ganadores y perdedores, vencedores y vencidos. La vida social es como un campo de batalla.*

Mito 6: *Si en un aula un niño maltrata a un compañero, el docente establece un límite, interviene y pone palabra recomponiendo el vínculo. Para los adeptos al bullying hay que ser "ejemplificador" con la sanción porque ese niño es un potencial golpeador en la vida adulta.*

Mito 7: *Una niña molesta a otra en forma sostenida y no responde adecuadamente ante el diálogo con la docente. Para los adeptos al bullying los "victimarios" pueden estar sufriendo una patología que debe ser diagnosticada, tratada y posiblemente medicada.*

Mito 8: *Un adolescente se pelea en la puerta de la escuela a golpes de puño con otro por discutir sobre un conflicto acontecido en el baile el fin de semana. Para los medios de comunicación adeptos al bullying es "otro caso de bullying".*

Mito 9: *Un adolescente molesta reiteradamente a su compañero, el profesor llama su atención y lo corrige: "no actúes en forma violenta". Los adeptos al bullying dirían: "no seas violento".*

Mito 10: *Hoy las aulas nos plantean un verdadero desafío de convivir con "otros", de convivir con los que antes no estaban allí. Sin embargo, para los adeptos al bullying la "moda de la inclusión" habilitaría que en las aulas suceda cualquier cosa.*

Desmitificando…

En lugar de hablar del *bullying* como de una patología individual que se traduce en vínculos enfermizos, perspectiva que suele ser muy influyente, preferimos hablar del dolor social que produce la exclusión o la inferiorización en la vida escolar. Esto es, ponemos el foco en la dimensión relacional del con-vivir juntos y en los sentimientos de las y los estudiantes. La construcción de la autoridad y la trama vincular entre los estudiantes son dos componentes medulares a la hora de abordar la conflictividad y las violencias en el ámbito educativo.

Frente a los discursos del denominado *bullying* es preciso producir otro lenguaje y otras palabras como formas de evitar la construcción social de supuestos de futuros delincuentes, sobre todo a través de prácticas discursivas preventivas de la Tolerancia Cero. Para ello, es preciso efectuar una lectura crítica del sentido común que los medios de comunicación intentan imponer como verdad irrefutable y como respuesta a la "inseguridad" en las escuelas. Recordemos que la política de Tolerancia Cero plantea, de un modo general, que toda transgresión, agresión o acto delictivo, sin importar su relatividad ni la edad de quien lo ejerce, debe castigarse severamente.

Es decir que, para estas visiones, la agresión a un compañero exige un tratamiento igual al de un acto de violencia delictual. Es importante considerar que no hay que homologar a la violencia en la escuela con el delito. Lo que acontece cotidianamente en la escuela se vincula en general a comportamientos de transgresión y no a conductas ilegales tipificadas por el código penal. Estas últimas suelen ser excepcionales.

Que un niño "robe" (en realidad debiéramos decir que se lo quita sin permiso o lo esconde para sí ya que la idea de hurto es una tipificación criminológica proveniente del código penal) a un compañero un útil escolar no significa que estemos en presencia de un niño delincuente. Se trata de una conducta inapropiada que suele ocurrir y, como educadores, debemos darle un tratamiento pedagógico: que repare el daño que produjo a su compañero. Y que de esa situación aprendan ambos.

El supuesto de las perspectivas de tolerancia cero, emparentadas con el *bullying*, es que las pequeñas transgresiones, si no se las ataca de raíz, se manifestarán luego en comportamientos ilegales y brutales. Incluso se llega a afirmar que se puede detectar a un futuro delincuente ya desde la guardería o el jardín de infantes observando sus conductas agresivas. Los programas de intervención educativa para el combate

de la "inseguridad escolar", asociados a la Tolerancia Cero, han privilegiado las tecnologías de control social tales como las cámaras de vigilancia, los detectores de metales, entre otros instrumentos.

Discurso judicializante y mercantilización
Martes 14 de octubre de 2014 | 11:17

Bullying: las escuelas ya sacan seguros para cubrirse

Los principales clientes de esta polémica póliza son colegios privados; para que la cobertura se active debe existir una sentencia judicial firme que acredite el daño moral del menor.

Ya existe seguro contra el bullying.

La problemática de los abusos escolares llegó al mercado de los seguros. Coberturas para casos de bullying, buscan cubrir a las instituciones de eventuales reclamos.

Esta polémica póliza de seguro apunta a colegios del sector privado y cuesta en promedio de 1 a 4 pesos por chico. Las nuevas pólizas las ofrece la empresa de servicios escolares Protección Médica Escolar (Prome), que vende habitualmente las coberturas médicas para escuelas.

Fernando Farall, director comercial de Prome, explica a LA NACION que hace dos años que vienen trabajando en esta nueva necesidad que lanzaron al mercado en agosto. "La diferencia de la póliza obligatoria de responsabilidad civil que tienen que tener los colegios es que ellas excluyen taxativamente el daño moral que es el espacio que viene a cubrir este seguro", explica Farall.

Para que la póliza se active, los padres o el tutor del menor deben contar con una sentencia judicial firme que acredite el daño moral del menor.

Por último, Farall explica que las pólizas que ellos ofrecen las brindan aseguradoras como Federación Patronal o Ace.

La noticia acerca de las pólizas de seguro para "cubrirse" ante posibles casos de *bullying*, lejos de sorprender, es una confirmación. Confirma la idea mercantilista y judicializante acerca del *bullying* y las respuestas que desde ese mismo lugar se construyen. Podemos decir que el tema es inquietante y merece ser analizado desde varias razones: por la mercantilización del problema, por la posible des-responsabilización que esto podría significar, y también por su carácter clasificatorio y estigmatizante. Contratar una póliza de seguro supone en primer lugar aceptar que esa situación va a acontecer (lo cual en sí mismo no está mal) y suponer, a la vez, que no se va a poder resolver pedagógicamente, educativamente.

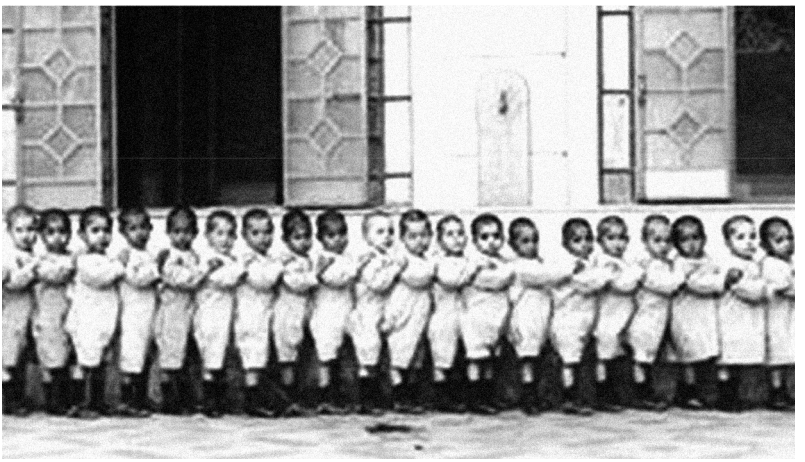
A nuestro entender, la pedagogía escolar, por su propia naturaleza y función, nunca puede ser criminalizante. Los problemas escolares se resuelven en la escuela, porque todos son hechos pedagógicos, son situaciones que nos van a permitir aprender, en este caso, crecer socialmente. La judicialización de los problemas escolares corre el foco, descentra lo pedagógico y evalúa daños y riesgos.

Todos somos conscientes de que las y los niños y jóvenes se inscriben en la escuela ya clasificados socialmente. La escuela democrática que pretenda igualar la estructura de las oportunidades puede ayudar a reparar las heridas producidas por las desigualdades de origen y por otras formas de distinción social. Camino largo y complejo a la vez que tan necesario, el de la igualación real de las oportunidades. El horizonte siempre es el de la justicia escolar.

Los estudiantes precisan ser fortalecidos en la escuela. Allí donde la sociedad los trata como de menor valía, la escuela tiene la posibilidad simbólica de enaltecerlos. Es emocionante escuchar a un docente decir que "todos los alumnos son iguales para mí" (claro que se refiere a que son iguales en sus diferencias). Al mismo tiempo, es triste constatar el trato diferencial, sea en forma consciente o inconsciente, que algún docente brinda a quienes educa.

La idea de que los y las niñas y las y los jóvenes son sujetos de derecho vendría a significar algo así como un organizador estructurante de una visión democrática y productora de prácticas y experiencias subjetivas potenciadoras. Es algo así como una guía orientadora de nuestra acción. A sabiendas de que esta conquista requiere de una batalla cultural al interior de nuestras escuelas, incluso requiere de una revisión de nuestras propias creencias y estereotipos en la medida en que simboliza una ruptura frente a una concepción anterior –y coexistente en la actualidad– donde el niño era percibido y tratado como un objeto, casi como una mercancía.

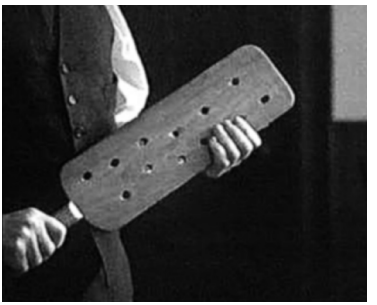
Disciplinar y hacer dóciles los cuerpos era sinónimo de educar. Enderezar al niño, a su cuerpo percibido como objeto, se debía hacer desde la primera infancia. Esta fotografía de inicios del sigo XX permite interpretar la domesticación de los cuerpos y las emociones de las infancias atravesadas por la condición de la marginalidad: los "menores". Se trata de cuerpos encauzados bajo el parámetro de la normalización.



Patronato de la Infancia, 1925. Archivo General de la Nación Argentina

Subjetivar al niño y dotarlo de derechos sociales ha sido un largo proceso de lucha histórica de nuestras sociedades. Es importante adoptar esta perspectiva de largo plazo para pensar el presente. ¿Por qué? Porque históricamente el cuerpo del niño (y de la niña) ha sido considerado propiedad o tenencia de los adultos, incluso de aquellos adultos que ejercen el rol de autoridad pedagógica (el docente).

Si revisitamos la literatura universal y la literatura pedagógica, así como la pintura, advertiremos rápidamente que las figuras de la disciplina escolar han estado asociadas al castigo físico hacia la infancia: azotes, regletas, maíz, tirones de orejas… Incluso instaurar el rincón de la vergüenza o el bonete de burro, si bien podrían ser pensados como modos de violencia simbólica, la exposición pública era en torno al cuerpo de los niños y las niñas.



Es decir, se asumía algo así como que la distancia asimétrica entre el maestro y el estudiante era una suerte de cheque en blanco que la sociedad le entregaba para que enderezara las conductas que se consideraban desviadas del niño. Por eso se escuchaban frases tales como "hay que enderezarlo". El autoritarismo y la pedagogía del castigo eran prácticas naturalizadas. Por otro lado, existían al menos dos infancias: los niños (incluidos) y los menores (marginados).

Hoy hemos conquistado derechos y otras obligaciones recaen sobre los estudiantes. Sabemos que la asimetría necesaria y objetiva entre niños y adultos, entre docentes y estudiantes, no necesariamente implica la arbitrariedad e injusticia de las normas escolares. Y que tampoco es lícito pegarles a los niños ni violentarlos. El castigo físico hacia la infancia ha ido retrocediendo en las prácticas escolares aunque no ha desaparecido.

En todo caso, el desafío consiste en reflexionar acerca de las transformaciones históricas y actuales de la figura de autoridad escolar. Preguntarnos cuestiones tales como: ¿Cuál es nuestro papel como adultos en la construcción de las normas de convivencia en la escuela que habitamos cotidianamente? ¿Qué papel tiene la participación estudiantil en esta construcción? ¿Qué mirada tenemos sobre el conflicto? ¿Qué tipo de conflictos devienen en violencias en nuestra escuela? ¿Qué formas de convivencia están naturalizadas en nuestras escuelas?

En las investigaciones sobre violencias en la escuela se sabe que esta se expresa desde burlas, insultos (lenguaje) hasta golpes (violencia física). Lo importante es que, sea cual fuese la clasificación teórica que adoptemos, en todos los estudios se pone en evidencia que la violencia vivida, sentida, causa una herida, un daño. Por eso es importante detenerse a analizar cómo es la dinámica de los vínculos intersubjetivos en la escuela y en el aula: entre docentes y estudiantes, entre compañeros. La violencia siempre porta un componente relacional y emocional, afectivo.

La violencia es una expresión del dolor social. Nos está refiriendo a múltiples modos de la experiencia escolar. Creemos firmemente que la escuela y los docentes, bajo ciertas circunstancias y condiciones, si nos lo proponemos, podemos ayudar a curar las heridas subjetivas de nuestras infancias y juventudes.

Las violencias aluden a relaciones sociales desiguales y no a características exclusivas de individuos y grupos. Podemos sostener entonces que no existe el gen de la violencia. Pero sí hay relaciones violentas. Es decir, no se nace violento sino que se ejerce la violencia en ciertos contextos y situaciones.

Elegimos entonces concentrarnos en comprender las relaciones de poder en la escuela, y muy especialmente entre estudiantes y grupos escolares donde unos se creen superiores e intentan subordinar a otros a quienes hacen sentir inferiores, y son humillados, rebajados, minimizados. Uno de los efectos más peligrosos es que los débiles crean en su inferioridad. Por eso es decisivo trabajar sobre las dinámicas sociales de estigmatización. Trabajar sobre los vínculos y sobre las emociones en la vida educativa.

Cuando afirmamos que las violencias están en estrecha vinculación con fenómenos materiales y simbólicos de exclusión y con procesos de estigmatización, dotamos de un contenido político a esa categoría del bullying que suele presentarse como neutral.

La violencia puede transformarse en un estigma: tal alumno es "violento". El término estigma hace referencia a un "atributo profundamente desacreditador". Goffman señala que, si bien existen importantes cualidades que resultan desacreditadoras "en casi toda nuestra sociedad" (Goffman, 2006: 14), lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones que aborde la distribución del poder.

Ello significa que adjetivar a un individuo o grupo como "violento" puede convertirse en un estigma cuando a ese adjetivo se lo asocia además con delincuente, pobre, malo. Retomando la falacia 10: no "sos" violento, actuás en forma violenta. No es parte de tu identidad, es una conducta que puede ser modificada.

Asimismo, las categorías que definen identidad en lugar de roles obturan la posibilidad de modificar las conductas, contrariando de este modo la condición *per se* de la educación que tiene que ver justamente con la transformación permanente del sujeto. Si nada hay por hacer, la educación es un sinsentido, de modo que si como docentes comprendemos que nada queda por hacer, a la vez estamos cuestionando nuestra propia presencia y posición pedagógica. La educación es la puesta en práctica de la utopía y la esperanza en la vida cotidiana fundada en las razones del conocimiento y el vivir juntos. Como ya dijimos, es creer que siempre lo mejor está por venir.

La violencia es siempre una categoría relacional. Se está violento en el contexto de relaciones sociales. Decimos que se "está violento" o que se realizan actos violentos y no que se "es" violento porque la violencia no es una cualidad esencial de ciertos sujetos o colectivos.

El reconocimiento del otro y de la existencia de otro nosotros aleja el temor justamente de aquello desconocido, el temor que despiertan los forasteros se diluye en función de los posibles "riesgos" que se asuman y de las apuestas que se hagan para el reconocimiento efectivo de esos otros.

Pennac en *Mal de Escuela* (2008) afirma que "el sostenimiento de la exclusión no solo afecta a las poblaciones rechazadas más allá del enésimo circulo periférico, también nos amenaza a nosotros, mayorías de poder, en cuanto dejamos de comprender una parcela de los que nos rodea, en cuanto el perfume de lo insólito infecta el aire de los tiempos. ¡Qué angustia sentimos entonces! Y cómo nos incita a buscar culpables. La explicación de la violencia como categoría relacional puede explicar entonces el cambio y la transformación de las conductas una vez modificado el contexto.

La violencia como constructora de subjetividad

En nuestras sociedades, a lo largo de su historia, verificamos que circulan una serie de discursos e imágenes respecto de la educación de las infancias y las juventudes atravesadas por las condiciones materiales y simbólicas de la desigualdad asociadas a las violencias. Vamos a recuperar dos supuestos de partida que ya anticipamos para refutar ciertas metáforas del sentido común escolar.

Supuesto 1: La violencia no está en los genes.
Supuesto 2: La violencia es relacional.

Nos vamos a ocupar, entonces, de interpretar y colaborar en desnaturalizar el sentido común: ese conocimiento rico pero desorganizado, asistemático y con frecuencia inarticulado e inefable de que nos valemos para el diario oficio de vivir (Bauman, 1994).

Supuesto 1: La violencia no están en los genes.

Las metáforas que predominan en el sentido común visibilizan a la pobreza como enfermedad y la asocian casi mecánicamente a la violencia, donde los niños y jóvenes marginados son nominados como bárbaros e incivilizados.

> *Ellos* siempre son demasiados. «Ellos» son los tipos de los que debería haber menos o, mejor aún, absolutamente ninguno. Y nosotros nunca somos suficientes. «Nosotros» somos la gente que tendría que abundar más (Bauman, 2005: 51).

El racismo biologicista subyace a esta idea social de la pobreza violenta (esos "otros") considerada como enfermedad contagiosa ("no te juntes con los pobres"; "te vas a volver como ellos"), lo cual da lugar al uso de un lenguaje epidemiológico.

Hablar de la violencia en la escuela como un "flagelo" o como una enfermedad que se propaga es un modo de patologizar la problemática. La respuesta al "flagelo" estaría ligada a la proliferación de la industria farmacéutica y la medicalización de las infancias y juventudes (Saez, 2017).

Lamentablemente esto sucede, lo sabemos y lo constatamos. Basta con recorrer escuelas e indagar por la cantidad de niños y adolescentes medicalizados, diagnosticados con patologías de dudosa constatación científica, con tratamientos farmacológicos extensos. "No se queda quieto", "le pega al compañero", "no deja aprender a los otros", "molesta en clase". Cualquiera de estas frases responde a un "niño hiperactivo" medicado con ritalina. Por eso, se llega a leer en algunas notas de prensa que la violencia en la escuela es una enfermedad para la cual habría que encontrar una solución ante la posible propagación epidémica.

Nuestro tema aquí no es el Trastorno por Déficit Atencional (TDA) o el Trastorno Oposicionista Desafiante (TOD) u otros diagnósticos, pero analizar el *bullying* como dolor social, desde las implicancias de estas construcciones discursivas nos sitúa, al menos, alertas acerca de lo que sucede o puede suceder si transformamos una práctica social (cambiante, dinámica, móvil) como lo es la violencia en la escuela enmascarándola tras un déficit personal (innato, fijo).

> "al centrar la explicación en el individuo patológico, estos enfoques han dado lugar a la medicalización de niños y jóvenes, un debate sin lugar a dudas central en la agenda de problemáticas actuales referidas a la infancia. El acoso es identificado como patología mental en el *Manual Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales* (en inglés *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-IV*) de la Asociación Estadounidense de Psiquiatría (American Psy-chiatric Association, o APA). Allí se lo asocia al "trastorno disocial", que consiste, según el mencionado manual, en "presentar un patrón repetitivo y persistente de comportamiento en el que se violan los derechos básicos de otras personas o normas sociales importantes propias de la edad, manifestándose por la presencia de al menos tres criterios de los siguientes en un período de 12 meses, o un solo criterio en los últimos seis meses". Uno de los criterios que permiten identificar el "trastorno disocial" es si el sujeto "fanfarronea, amenaza o intimida a otros".[14]

14. Ministerio de Educación de la Nación (2014). *Acoso entre pares: orientación para actuar desde la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

El *bullying* homologado al acoso escolar, desde estas perspectivas, cristaliza patrones de conducta bajo la idea de la existencia de individuos con perturbaciones antisociales. Incluso utilizando criterios vagos tales como el *fanfarronear* en nombre de una ciencia pretendidamente validada.

Debemos interpelar entonces cuán serio resulta tipificar o catalogar a alguien como acosador por su pedantería o jactancia. Estas prácticas de patologización, lamentablemente extendidas en nuestro sistema educativo de la mano o en nombre de cierta neurociencia y de cierto sector de la psiquiatría infantil, proponen respuestas rápidas y tranquilizadoras con soluciones químicas.

Es importante recordar aquí que las escuelas no son los lugares desde donde se elaboran diagnósticos, ni son los docentes o directivos quienes deben colaborar en la construcción de los mismos, ni siquiera a través de posibilidad de completar formularios con indicadores comportamentales, cuestión que está taxativamente prohibida por la ley 26.657 de Salud Mental.

Siguiendo a Korinfeld (2005a: 88-104) por patologización entendemos [el] proceso que lleva a concebir como enfermas ciertas particularidades de los sujetos, lo cual implica un conjunto de operaciones políticas, programas, estrategias y dispositivos; intervenciones puntuales, campos argumentales, cuyos efectos ubican en un lugar de enfermo/a, o de potencialmente enfermo o anormal o pasible de traumatización o desubjetivización, a aquellos individuos que quedan por fuera de los criterios de normalidad de su época.

El mercado de la industria farmacéutica asume modos de intervenir sobre las infancias, proveyendo respuestas rápidas y contribuyendo a la proliferación del consumo de sustancias desde edades tempranas como forma de resolver problemas sociales o subjetivos. Los procesos de patologización convocan a la intervención, una intervención inmediata. Una vez nombrado-diagnosticado se genera alguna estrategia de vigilancia y/o prevención, o formas más o menos encubiertas de exclusión directa o diferida (Korinfeld, 2005b).

La secuencia podríamos decir que se vislumbra como: niño victimario de bullying - niño enfermo - niño medicado - joven incorporado desde niño a la lógica del consumo de sustancias o adolescente con un destino inexorable de violencia en la escuela (homologada a violencia penal) y/o conflictos con la ley.

En el discurso de los medios de comunicación hegemónicos a nivel global, y en Latinoamérica más particularmente, la violencia en las escuelas aparece como "una epidemia"; incluso en un artículo brasilero de la prensa escrita se remite a la búsqueda de una "vacuna" (vacina) que permita frenar este "flagelo" (Saez, 2017).

Sabemos bien que los medios de comunicación ocupan posiciones estratégicas en la disputa por los significados sociales, en tanto producen, reproducen, legitiman y deslegitiman representaciones e imágenes sobre la realidad y los sujetos. A partir de la década de los noventa del siglo XX, se puede observar cómo los medios montan el estereotipo de un sujeto peligroso mediante procesos de selección noticiosa y estrategias discursivas que operan como mecanismos de control social. Este interés mediático reafirma un tipo de consenso social basado en alentar el pánico moral contra la inseguridad, encarnada en la figura desviada de la juventud.

Asimismo, se le otorga un carácter intergeneracional de reproducción a la marginalidad y sus valores asociados, tales como la violencia, a través de un discurso de genética social al estilo del refrán "de tal palo tal astilla" ("de padre violento, hijo violento"; "de padre pobre, hijo pobre"). De hecho, los estudiantes entrevistados en nuestros estudios[15] se refieren al "alumno violento" como el que "nació así" o quien "es así porque proviene del hogar de donde proviene; no se puede esperar que sea de otra manera". Muchos otros refranes y expresiones populares naturalizan la herencia familiar: "unos nacen con estrella y otros nacen estrellados" o "al que nace barrigón es al ñudo que lo fajen".

En todos los casos, este tipo de expresiones se afirman sobre el supuesto de que la condición de origen (condición social, trastorno de base, déficit o desviación individual) determina inexorablemente el destino.

En varios artículos periodísticos que analizamos en el archivo de la prensa escrita en nuestro proceso de investigación (Saez, 2017), la escuela misma se representa como un organismo vivo que está padeciendo una enfermedad y a la que hay que curar y salvar. La normalización y las tecnologías del yo se postulan, desde estas visiones, como mecanismos eficaces frente a la supuesta "ola" de violencia que invade a las instituciones educativas.

15. A través de entrevistas grupales con jóvenes escolarizados de educación secundaria de La Plata, provincia de Buenos Aires.

Lo que le interesa a Bourdieu, y también a nosotros, es identificar aquellas formas en que, a través de las prácticas situadas en el sistema educativo, se conforman modalidades simbólicas de creación y reproducción de las desigualdades sociales, de manera tal que pueden aparecer a los ojos de todos, como inequidades inevitables basadas en diferencias lógicas (Bourdieu, 2007).

Para comprender el sentido oculto de las metáforas sobre las relaciones inexorables entre condición social de origen y destino, entre marginalidad y violencia, resulta ineludible, a nuestro entender, construir una perspectiva de largo alcance sobre la mirada social estigmatizante de contenido racista que se ha fabricado respecto de los niños y jóvenes en contextos de fuerte diferenciación y desigualdad, demostrando las matrices de constitución de un discurso y un universo representacional que intentan imponerse como verdad. En particular, resulta imperioso este imperativo de historizar en sociedades como las nuestras donde se espera de los individuos que busquen soluciones biográficas a contradicciones sistémicas y estructurales (Beck, 1998).

De hecho, se ha establecido una vinculación mecánica entre violencias e infancias y juventudes marginales, sobre todo en contextos de alta selectividad y conflictividad social. Un caso paradigmático lo constituye la figura de lo juvenil en que se asocia fatalmente la juventud marginal con la violencia delictual. La sospecha de ilegalidad recae sobre los jóvenes y la punición aparece como una práctica social de resguardo del "nosotros". La judicialización de los niños y jóvenes atravesados por su condición de subalternidad puede ser pensada, entonces, como una práctica socio-cultural punitiva y normalizadora con historia[16].

En efecto, la historia moderna de Occidente ha venido relacionando la peligrosidad social a los adolescentes y jóvenes. Robert Muchembled (2010) analiza el comportamiento agresivo en la Europa Occidental del siglo XIII hasta la actualidad y describe cómo el joven tipificado como violento (delincuente) es individualizado por su contraste con el *joven normal.*

La palabra violencia aparece a principios del siglo XIII, deriva del latín *vis*, que significa *fuerza*, vigor y caracteriza a un ser humano de carácter iracundo y brutal. El término se habría acuñado para

16. Este recorrido histórico lo hemos esbozado en *Con ojos de joven* (Kaplan, Krotsch y Orce, 2012).

describir las expresiones más funestas de dicho vigor asociado a los varones y han sido múltiples saberes y teorías los que se han ocupado de caracterizarlo.

Occidente inventa la adolescencia a través de una tutela simbólica sobre una franja de edad considerada como turbulenta e insumisa a los ojos del poder establecido. El temor a no poder controlar las energías de la juventud opera como trasfondo. Transgredir se torna sinónimo de delinquir. Este discurso penalizante que disocia las causas (sociales) de las consecuencias (individuales y grupales) evita todo tipo de comprensión de las circunstancias y los procesos que originaron y devinieron en dicho acto de rebeldía u oposición.

Existe un discurso social dual sobre los jóvenes que no es nuevo. El propio Muchembled, en sus reflexiones sobre la delincuencia juvenil, evoca el hecho de que:

> En los siglos XVI y XVII, la juventud, término que entonces designaba a la adolescencia, goza de una consideración ambigua. Es a la vez un tiempo portador de grandes promesas y una edad "negra y licenciosa", la peor y la más peligrosa de todas según ciertos autores. Los moralistas ingleses no se cansan de estigmatizar los pecados de los mozos, especialmente sus costumbres libertinas (Muchembled, 2010: 348).

La imagen positiva la porta el joven aprendiz virtuoso, mientras que el adolescente malo transcurre su vida concretando comportamientos inciviles. El miedo extensivo a que los jóvenes cometan homicidios no se condice con los hechos y estadísticas pero sí prevalece como eje para justificar la mirada social de peligrosidad, quedando asociada la condición de ciertos grupos de jóvenes a la propensión al delito. A finales de la Edad Media y en los siglos XVI y XVII, la percepción de la violencia homicida es totalmente distinta a la nuestra. No sólo la muerte violenta parece entonces algo muy normal, sino que los contemporáneos lo consideran como algo lícito y necesario. La crueldad sanguinaria es muy corriente. Enraizada en el corazón de los humanos, la cultura de la violencia en esa época no es ningún tabú. La moral cristiana dominante trata de incitar a los varones jóvenes a poner su fuerza y vitalidad al servicio del orden establecido bajo la promesa de acceder a una existencia adulta completa, agradable y prestigiosa.

En términos de Goffman (1989), digamos que en la contemporaneidad ser adolescente se transforma en una condición estigmatizante, esto es, ser portador de un atributo concebido como intrínseco que tiene la cualidad de vergonzante y amenazador. Las propiedades simbólicas asignadas a su identidad social, y que los torna distintivos, se vinculan al desenfreno, la ilegalidad y la inmoralidad. El efecto creencia debe su eficacia simbólica al adjudicar la rebeldía a los jóvenes trasmutándola en un rasgo intrínseco negativo de este grupo social.

Las mutaciones sociales, económicas y culturales de Europa del siglo XVIII transforman esa visión dualista. En el paso del siglo XVIII al XIX, la delincuencia juvenil cobra importancia como problema social. En este punto hay un debate entre los historiadores respecto del surgimiento de dicho fenómeno ya que parece indicar que emerge de forma brusca, en el momento en que justo aparece el concepto de *adolescencia*, cuando hasta entonces se hablaba más vagamente de "jóvenes casaderos". Esta discusión merece situarse en un marco más amplio.

> El proceso de control de la violencia sanguinaria y de las costumbres disolutas de esa franja de edad registró importantes triunfos en el siglo XVII y sobre todo en el siglo XVIII. Afectó principalmente a los medios más acomodados y continúo luego con más dificultades influyendo en las capas populares (Muchembled, 2010: 349).

La construcción sobre la delincuencia juvenil reproduce esas diferencias sociales. Se instaura como un separador social que permite distinguir la paja del trigo: por un lado existe la juventud dorada, que transita dócilmente por la pubertad, y, por el otro, están los jóvenes de sectores subalternos que continúan peleándose con navajas y serán calificados como salvajes, vulgares y ramplones.

En ocasión a uno de los debates por la baja de la edad de imputabilidad en el Congreso Nacional se estableció una campaña contra la baja de edad de imputabilidad con el lema "No somos peligrosos, estamos en peligro".

Aún pueden verse estos grafitis con el lema en algunas paredes, dando cuenta del proceso de estigmatización que sufren los jóvenes pobres de las barriadas bonaerenses y en los márgenes de las grandes urbes latinoamericanas.

Si bien la noción de peligro refiere en este caso a la construcción de ese "otro" como amenaza y para los que el discurso disciplinador tiene preparada la respuesta de la criminalización buscando la baja de edad de imputabilidad, esta noción en el lema de la campaña opera también dando a conocer la "otra cara de la moneda", mostrando a los supuestos victimarios como víctimas de un sistema social desigual y estigmatizante.

Las cárceles, sabemos, están pobladas de pobres, y también se ha demostrado en diversos estudios que la cantidad de delitos contra las personas cometidos por adolescentes son mínimos en función del total de delitos. Para dar solo un ejemplo, según datos de la Procuración General de la Corte Suprema de la provincia de Buenos Aires, sólo el

4,3% de los delitos investigados en 2012 tienen como sospechosos a menores de edad.[17]

Sin embargo, el sentido común construido mediáticamente profundiza la falsa creencia sobre la peligrosidad de los jóvenes. Esta peligrosidad se acentúa (vamos a ver que sólo desde un marco de falsas creencias) si los jóvenes pertenecen a sectores vulnerados. Es interesante acercarse a los datos estadísticos para avanzar en la desnaturalización de las ideas que ponen en una correlación directa conceptos como juventud-pobreza-delincuencia.

Podemos hablar de dos instancias en el proceso de estigmatización y criminalización: un primer momento objetivo en donde la distancia deviene en diferencia, y un segundo momento simbólico en el que esa diferencia se convierte en distinción.

Por otra parte, mencionemos que el empleo de un lenguaje penal transforma profundamente la mirada colectiva sobre la infancia y el período de transición hacia la vida adulta. La imagen de brutalidad excesiva que había predominado para todos se irá haciendo más selectiva y se imputará a una minoría juzgada como "anormal" que se abandona a los golpes y a las lesiones, en particular, que se le imputan homicidios.

En efecto, las distinciones y taxonomías sociales operan comparando individuos y grupos, por distancia o proximidad, estableciendo parámetros de normalización principalmente implícitos (Kaplan, 2008).

Como mencionaba antes, a principios del siglo XIX en Francia el joven tipificado como delincuente es individualizado por su contraste con el joven normal. "Más adelante, la práctica judicial se carga de connotaciones peyorativas que contraponen claramente al chiquillo maleado de extracción obrera con el niño, inocente y puro, perteneciente a las clases medias o superiores (Muchembled, 2010: 350). Esto mismo ocurre con las adjetivaciones despreciativas respecto de los adolescentes varones cuando se pretende explicar su supuesta afición intrínseca a la delincuencia.

Destaquemos, asimismo, que la figura de la muchacha delincuente prácticamente no aparece. Por caso, en Inglaterra, en estos principios del siglo XIX, la percepción del problema del aumento de las fechorías por parte de los adolescentes no inculpa a las mujeres. El sistema

17. http://www.infojusnoticias.gov.ar/nacionales/mitos–realidades–y–estadisticas–del–delito–juvenil–en–la–provincia–1507.html

judicial persigue a los varones atravesados por su condición marginal. El estereotipo femenino, por su parte, está construido alrededor de la inmoralidad sexual.

Lo indudable es que la concentración de los miedos sociales en los adolescentes de sectores populares se expande por toda Europa, en especial en Inglaterra y Francia, en la segunda mitad del siglo XIX. Es en este período, entonces, cuando se impone el concepto de *delincuencia juvenil* para caracterizar la agresividad de una minoría de adolescentes y jóvenes marginales en las grandes ciudades industriales.

> "Las continuidades que cabe observar desde hace siglos en materia de violencia y homicidio se refieren a la proclamación de la hegemonía masculina. En Suecia, por ejemplo, los combates y asesinatos conservan características idénticas desde el siglo XVI hasta el siglo XX. Frecuentemente son consecuencia de un ataque de rabia, tras una disputa o una provocación relativa a una cuestión de honor o de deudas, agravada por el alcohol. Los protagonistas pertenecen sobre todo a las capas inferiores de la población. Pero su número disminuye mucho durante ese período. Las clases medias son las primeras en pacificarse, probablemente porque sus miembros encuentran otros métodos para afirmar su virilidad" (Muchembled, 2010: 353).

La calle deja de ser el escenario principal de los enfrentamientos y se traslada en gran parte al espacio privado. La violencia física se ha vuelto residual en las sociedades occidentales del siglo XX, de acuerdo al minucioso análisis de Muchembled, que van en consonancia con la perspectiva de Norbert Elias (1993) en su análisis del proceso civilizatorio.

Cas Waters (2008) afirma que "hasta fines del siglo XIX, en un largo período de formalización de los modales y el disciplinamiento de la gente, las emociones "peligrosas" tales como aquellas relacionadas con la violencia física (incluyendo la violencia sexual) pasaron a ser evitadas, reprimidas y negadas de manera automáticamente creciente, es decir, gradualmente reguladas por los propios miedos más íntimos de una conciencia mucho más rígida y autoritaria. El tipo de personalidad dominada por la conciencia se estaba constituyendo para tornarse dominante. En el siglo XX, hubo una informalización de los modales

y una "emancipación de las emociones: las emociones que han sido negadas y reprimidas (re)adquirieron acceso a la conciencia logrando mayor aceptación en los códigos sociales" (Waters, 2008: 81).

Es conveniente aludir aquí a la idea planteada por Norbert Elias (1993) de que civilización y violencia no son antítesis. El hombre está en proceso continuo para civilizarse, es decir, para mejorar sus estándares de conducta y de comportamiento, controlar sus emociones, buscar las nuevas maneras de organizarse colectivamente, previniendo los conflictos basados en la violencia física tratando de dar prioridad al diálogo, a la construcción del argumento como instrumento principal de la defensa de sus intereses.

Es bajo el monopolio de la fuerza física por parte del Estado y la estabilidad creciente de los órganos centrales de la sociedad que el autodominio de las emociones y del afecto se convierte en una *segunda naturaleza* del comportamiento de los individuos. Elias (2000) sostiene que ese aprendizaje de los autocontroles nunca es indoloro o suave y deja siempre unas heridas.

Supuesto 2: La violencia es relacional.

Lo que a *nosotros* nos preocupa es siempre el exceso de *ellos*, afirma Bauman (2005).

La imagen de lo infanto-juvenil subalterno como delincuencial, como hemos descrito, tiene raíces profundas en nuestra matriz social. Argumentar que algunos niños y jóvenes son delincuentes o potenciales delincuentes (con predisposición innata al delito), por herencia social o por naturaleza humana, son expresiones de este tipo de creencias. Se puede decir que se trataría de una forma imbricada de racismos de clase y biologicista consistente (…) en caracterizar un conjunto humano mediante atributos naturales, asociados a su vez a características intelectuales y morales aplicables a cada individuo relacionado con este conjunto y, a partir de ahí, adoptar prácticas de inferiorización y exclusión (Wieviorka, 2009: 84).

En torno a la cuestión de la desigualdad, digamos que la categoría de marginalidad ha sido ampliamente debatida en el territorio de las ciencias sociales en general y, más particularmente, en el campo pedagógico. La naturalización de la precariedad constituye un signo de nuestros tiempos. El filósofo francés Guillame Le Blanc comienza su argumentación en *Vidas ordinarias, Vidas Precarias. Sobre la*

exclusión social (2007) expresando su rabia contra la precarización de las vidas cotidianas a la que asistimos impotentes, obligados a justificar el ingreso a la precariedad mediante la adhesión a nuevas formas ideológicas. La precariedad termina siendo tan natural como el aire que respiramos. Desde el punto de vista de las biografías de los sujetos sin voz, "la inmersión en la precariedad, luego en la gran exclusión, significa una carrera negativa que es el revés de la normalidad social" (Le Blanc, 2007: 9).

¿Qué significa estar en los márgenes? ¿Qué relaciones establecer entre lo marginal y la subalternidad? ¿Cómo se producen los límites simbólicos entre los incluidos y los excluidos? ¿Cómo funciona el mecanismo por el que las metáforas y figuras de lo marginal producen y expresan una división entre un "nosotros" (pacificado, normal, civilizado, educado) y un "ellos" (violento, anormal, inciviilizado, mal educado)?

Una perspectiva superadora de las tradicionales visiones deterministas bilogicistas supone colocar el problema de la producción de la marginalidad y la violencia no en individuos singulares sino en las relaciones sociales.

Esto es, recuperar la dimensión relacional de la violencia coloca el foco en los procesos y prácticas sociales, históricas y coyunturales, y no en "la cabeza" ni en "la naturaleza" de las personas. Así, se desencializa lo social: se "está excluido" pero no se "es excluido"; "se está violento" pero no se "es violento". La exclusión es una situación pero no es una cualidad intrínseca ni forma parte de la naturaleza humana de ciertos individuos y grupos. En efecto, el orden biológico es también un orden simbólico, históricamente constituido y, por ende, cambiante.

Una serie de notas características de los seres humanos permiten argumentar sobre la dimensión procesual de la violencia: 1. la necesidad de agruparnos; 2. la evidencia de que somos seres interdependientes; 3. la constatación de que lo que se fabrica en las sociedades son redes, esto es, un tejido, una trama. No existen los individuos por fuera de la sociedad ni la sociedad por fuera de los individuos. Aunque sí existen una serie de imágenes sociales que separan al "individuo" de la "sociedad" como si se tratara de dos entidades separadas y no objetivamente interconectadas.

La trama de toda interacción social está atravesada por el nudo del poder. El poder es un componente, siempre móvil, de los vínculos humanos, que supone jerarquías y atribuciones diferenciales de valor.

El poder, por tanto, es un elemento central en la constitución de subjetividad. Existen condiciones materiales pero también condiciones simbólicas de la desigualdad. La creencia en la superioridad de unos y en la inferioridad de los otros incide fuertemente en la producción del lazo social y de la autoestima educativa.

Por tanto, no solo hemos observado en nuestro proceso de investigación que se está marginado sino también que los sujetos llegan a sentirse excluidos y se atribuyen el fracaso a sí mismos, a su inferioridad. A partir de un atributo ("son violentos") que los define en su identidad total, se auto-estigmatizan ("soy violento"). Goffman afirma que el estigma hace referencia a un "atributo profundamente desacreditador".

Si bien existen importantes cualidades que resultan desacreditadoras "en casi toda nuestra sociedad" (Goffman, 2006: 14), lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos, ya que un atributo que estigmatiza a un tipo de poseedor puede confirmar la normalidad de otro y por consiguiente no es ni honroso ni ignominioso en sí mismo.

Coexistencia de las violencias fisicas y las violencias simbolicas

Habiendo avanzado en la idea de que la violencia es constructora de subjetividad, las figuras siguientes permiten abordar las transformaciones en el ejercicio de la autoridad, en particular la contundencia del castigo físico y el pasaje más tardío hacia otro tipo de violencia más "suave" como lo es el sentimiento de humillación y vergüenza.

En la primera imagen, perteneciente a la serie televisiva inglesa "Wack-O", el profesor golpea a un estudiante frente a la mirada de los otros. En la pintura "Whom to punish?" (¿A quién sancionar?) el maestro de escuela rural[18] es incapaz de decidir entre los dos muchachos, que se culpan uno al otro por las manchas en el libro.

Esta imagen corresponde a la serie de televisión (sitcom) "Wack-O!" protagonizada por Jimmy Edwards, escrita por Frank Muir y Denis Norden, y emitida entre 1956-1960 en blanco y negro y entre 1971-1972 a color. Fuente de la imagen: gty.im/3140645

18. Sus batas muestran que se trata de una escuela rural.

"Whom to Punish?" (óleo sobre lienzo)
del pintor inglés John Morgan (1823-1886).

En las sociedades modernas la violencia física se ha ido transformando en violencias del orden de lo simbólico, aunque este proceso de diferenciación no evita su coexistencia. El concepto de *violencia simbólica* permite visibilizar aquellas situaciones de violencia que no son percibidas como tales. Es decir, nos introduce en una exploración acerca de los mecanismos ocultos e inconscientes de la reproducción de un orden social desigual. Esta conceptualización, en definitiva, nos ayuda a visibilizar aquella violencia que convive cotidianamente sin poder ser identificada como tal por quienes la padecen.

La violencia física se ha ido reprimiendo (aunque no ha desaparecido) a través de un proceso civilizador de (auto) control de las emociones que tiende a regular los vínculos entre docentes y alumnos en la actualidad, donde el miedo desempeña un papel importante en la modelación de nuestro código de conducta social. Esto es, donde las experiencias emocionales socio-subjetivas están vinculadas a juicios de tipo moral, tales como la culpa, la vergüenza. Se trata de emociones que se originan y definen de manera diversa a partir de contextos culturales diferentes y su ámbito de acción tiene que ver con la regulación de la interacción social.

Podemos afirmar, como consecuencia, que hay al menos tres características que se mantienen en todas las imágenes en relación con las estrategias disciplinarias en el territorio de la educación y de su funcionamiento: a) tanto el castigo físico como la humillación simbólica tienen siempre un carácter público, esto es, adquieren un

tinte normalizador y ejemplificador. Es frente a los otros que se les propina una golpiza o un maltrato verbal; b) el cuerpo del niño y del joven que se considera en gran parte de la historia como una propiedad y potestad del adulto hasta que pasa a ser objeto de derecho; c) si bien los cuerpos están cargados de emotividad, de miedos y afectos, ello no constituye objeto de interés mientras prevalece el castigo físico a los niños y jóvenes.

Es imperioso, por tanto, abordar al cuerpo y las experiencias emocionales como territorialidades que han sido y están siendo objeto de intervención de manera cotidiana. El amplio abanico de manifestaciones a partir de las cuales se operacionalizan las políticas de los cuerpos y de las emociones conducen al padecimiento cotidiano que invade los más diversos ámbitos de interacción de la vida de los sujetos. Las prácticas culturales del cuerpo están vinculadas necesariamente a las estructuras sociales de cada época, en particular ligadas a los aparatos de dominación ideológica, como lo es la escuela.

En las imágenes de más arriba se expresa el proceso de sujeción-sumisión cuyo locus de tratamiento es el cuerpo socializado, quedando invisibilizada toda forma de transgresión o resistencia de los cuerpos que te intentar subsumir.

Al analizar las humillaciones en nuestro proceso de investigación observamos que en varias ocasiones los estudiantes definen la humillación como "hacerle pasar vergüenza al otro" o "que te hagan pasar vergüenza" (Mutchinick, 2013).

> ***¿Qué es humillar?***
> Humillar es hacerle pasar vergüenza a la persona.
>
> ***¿Y cómo creés que se sienten las personas que son humilladas?***
> Y… mal, tristes, o sea, algunos se defienden y los otros se quedan mal… no responden, se quedan callados, les da mucha vergüenza.

Acerca de las humillaciones en la escuela, como educadores necesitamos formularnos interrogantes para indagar con los grupos de estudiantes, tales como:

- ¿Hay en mi clase escolar estudiantes que inferiorizan, menosprecian, rebajan, humillan a otros estudiantes? ¿Cómo lo hacen (insultos, burlas, golpes, etc.) ¿Se ponen apodos entre las y los compañeros? ¿Cuáles y por qué? ¿Dónde lo hacen (espacios y tiempos de ocurrencia de estas prácticas: si se dan en la clase, en el recreo, si también se dan fuera de la escuela, en las redes sociales, etc.)? ¿Qué sienten los estudiantes que son inferiorizados? ¿Qué significa para ellos ser rebajados en público? ¿Qué hace el resto de los estudiantes cuando menosprecian a un compañero? ¿Qué actitud adoptan los docentes y la institución escolar? ¿Se verifican situaciones en las cuales los docentes los inferiorizan/ menosprecian/ humillan a los estudiantes? ¿Cómo lo hacen? ¿Por qué lo hacen? ¿Dónde lo hacen?
- ¿Qué hacen estos estudiantes cuando se las o los humilla? ¿Suelen enfrentarse con quienes los humillan? ¿Hablan con el docente o directivo? ¿Hay quienes se cortan cuando se sienten mal o toman pastillas, o dejan de comer? ¿Qué hace la escuela ante estas situaciones?

La autoestima educativa

Considero que, para una comprensión integral de los fenómenos sociales y educativos, resulta imprescindible la caracterización de la experiencia afectiva en el análisis de las interacciones sociales que mantienen los actores en las instituciones educativas. Hemos desarrollado la conceptualización sobre el cuerpo como espejo de lo social. El rostro, en tanto insignia de la apariencia, se expone al juicio y a la interpretación del otro. Este es el locus de la mirada de los otros, de sus juicios y apreciaciones valorativas. La mirada del otro sobre uno está fuertemente investida, es una instancia constituyente de subjetividades en la medida en que otorga o quita valía social. En las miradas se expresan relaciones de poder.

Lo que las y los jóvenes han denominado, a través de sus testimonios, como "mirar mal" está en la génesis de diversos tipos de conflictos que movilizan una serie de sentimientos, tanto en los que miran como en quienes son vistos. La mirada porta siempre una dimensión relacional y remite a la construcción de imágenes y auto-imágenes. El "mirar mal" y la violencia concomitante es un acto por el cual las y los estudiantes expresan la búsqueda del reconocimiento de la existencia propia, como un recurso para la auto-afirmación y la inclusión grupal. Los usos y sentidos de los estudiantes en torno del juego de las miradas permiten sostener que esa práctica posee una fuerza simbólica que opera para reconstruir cierta jerarquía y establecer distinciones entre individuos y grupos.

La autoestima resulta ser, entonces, una cuestión central en la producción de nuestra subjetividad. Estamos abocados desde la primera infancia y a lo largo de toda nuestra existencia a lograr ser aceptados por los otros y a que nos agrade el espejo simbólico en el cual nos miramos y reconocemos. Si alcanzamos una autoimagen negativa, tenderemos a interiorizar las categorías de fracaso y desencanto. Si

somos respetados, podremos estar en mejores condiciones de generar sentimientos de auto-valía personal. Perseguimos obstinadamente la búsqueda de la felicidad, de la realización personal, de un por-venir siempre mejor, y de esa manera recorremos y caminamos la vida, aprendiendo en esa búsqueda.

Algunas cosmovisiones de pueblos originarios latinoamericanos se han construido en torno de ideas como el "buen vivir". La búsqueda por vivir mejor es la obstinada persecución que el ser humano despliega a lo largo de su vida. En estas cosmovisiones latinoamericanas, ese vivir mejor es siempre junto a otros. No hay posibilidad de una mejor vida si es un proyecto individualizante. La persecución de una mejor vida se funda en la construcción de un nosotros con quien compartir, un nosotros que no anula lo singular. Ese nosotros que fortalece nuestra autoestima cuando se es aceptado, querido, tenido en cuenta, reivindicado.

El otro o, mejor, los otros son muy importantes para configurar una imagen del sí mismo y de un nosotros que nos contenga. No podemos vivir en soledad.

Más arriba mencionamos la cosmovisión del pueblo boliviano, quizás hasta no hace mucho tiempo atrás, estereotipo de esas tipificaciones y de otras (más escolarizadas) como "lentos, pasivos, tímidos, callados". Aún hoy muchas de las desigualdades son escolarmente justificadas por el origen o la "cultura" bajo el manto discursivo de la "diversidad" que opera invisibilizando las desigualdades producidas al interior de las instituciones.

La escuela es el lugar privilegiado para la construcción del lazo de pertenencia, cada vez que se erige en lugar de construcción de nuevos posibles colectivos, para mostrar "otros mundos" que sean habitables para todos, porque es el lugar y el tiempo en que la "promesa" del "nosotros" rompe con la instantaneidad de la individualización.

Buscamos refugio en los otros y, cuando estos representan una amenaza para nosotros, experimentamos sentimientos de miedo. La búsqueda permanente por la seguridad es un elemento estructurante de nuestra conducta social y personalidad. El sentir miedo también forma parte de la condición de lo humano. De hecho, los miedos desempeñan un papel importante en la modelación de nuestro código de conducta social. El miedo a la muerte y a la violencia trae consigo la necesidad de construir nuevas alternativas de convivencia colectiva y de organización de la vida en el mundo.

El ser humano, en la búsqueda de protección, modifica su estructura de personalidad, en un movimiento no planeado, tratando de preservar su propia vida, conviviendo con presiones y tensiones de su tiempo. Los miedos penetran y moldean la estructura de la personalidad humana. Como dice Augé (2014), están los temores de los ricos y los temores de los pobres, y esos miedos respectivos se meten miedo recíprocamente, miedo de los miedos, miedos al cuadrado, de alguna manera.

Las experiencias y percepciones que los estudiantes construyen sobre la violencia no solo los marca subjetivamente sino que también media en su relación con los otros. Efectivamente, en el trabajo de campo que hemos hecho recogiendo testimonios de jóvenes en escuelas secundarias[19] hemos constatado que la convivencia en la escuela es una experiencia de intensa carga emocional donde las interrelaciones ejercen una fuerte presión sobre los propios actos y decisiones. La reputación, ganarse el respeto, lograr adhesión, son valores a conquistar que inciden en las imágenes y auto-imagenes que van fabricando los jóvenes. Algunos compañeros temen a otros; unos se sienten poderosos y otros minimizados.

Una nota característica de la condición estudiantil de la juventud es que la autoridad adulta que es tan definitoria en la infancia se transforma para dar lugar al poder simbólico que ejerce lo grupal. La mirada del otro se transita intrageneracional y colectivamente. La identidad del yo se funde en un nosotros a quien es imperioso descifrar. Algo así como: "estoy dispuesto a todo con tal de ser aceptado en el grupo". En ocasiones, estas señales de aceptación o rechazo son tácitas y por eso difíciles de "leer" o descifrar desde la posición adulta docente: los jóvenes suelen expresarse con pocas palabras, mucha mirada y alta emotividad. Aquí se expresa una tensión: el docente es quien debería invitar al diálogo, a la toma de la palabra; y los jóvenes, quienes eligen el lenguaje de la gestualidad. Tal vez por eso los estudiantes permanecen muy atentos a la gestualidad de las autoridades escolares (Kaplan, *Le monde diplomatique*).

Lograr una identificación y una pertenencia, el formar parte de un todo mayor que dé un nombre propio, el ser incluido, parecen ser las condiciones de posibilidad de constitución de la subjetividad infantil y juvenil. El tipo de experiencia social y escolar vivida en la infancia (desde la educación inicial y en la escuela primaria) incidirá en

19. En escuelas públicas estatales de La Plata, provincia de Buenos Aires.

la juventud (en la escuela media o secundaria), siendo que es este un momento vital en donde el destino invididual está signado más que nunca por el destino social.

Un elemento vertebrador de la experiencia escolar es el poder estar incluido en un grupo, formar parte y sentirse parte de una grupalidad. La conflictividad y los diferenciales de poder se disputan entre un "nosotros", que se creen superiores e imponen los liderazgos, y un "ellos" dispersos a quienes hay que subsumir (y si es necesario violentar, física o verbalmente, siempre en público) y que vivencian afectivamente su inferioridad. En los testimonios que nos brindaron en nuestras investigaciones los estudiantes acerca de la humillación que sufren en la vida escolar se hacen visibles múltiples formas de estigmatización y expresiones del racismo. La sociodinámica de las relaciones entre los incluidos y los excluidos en la clase escolar es siempre tensa pero, es preciso advertirlo, suficientemente móvil como para poder hacer intervenciones adultas.

Pero cabe reflexionar sobre el hecho de que esta distinción entre los establecidos/incluidos y los forasteros/excluidos le antecede a la escuela y es la primera violencia: es una práctica cultural que legitima la división social y la selectividad escolar. En nuestros contextos latinoamericanos de ampliación de derechos y en los que la educación secundaria se torna obligatoria, los grupos consolidados del sistema educacional tienden a rechazar el ingreso de los recién llegados (con múltiples orígenes sociales, con pasado distinto, con otras prácticas y valores culturales y que suelen ser adjetivados como "bárbaros", "incivilizados", "trabajadores", "mal educados", "mal hablados", "mal vestidos", "huelen mal", "becados", "villeros", "chorros"). Se puede observar cómo a estos jóvenes, en su mayoría de sectores populares, se los indica –incluso desde dentro del sistema escolar– como los "nuevos públicos", lo cual remite a cierta incomodidad para albergarlos.

Para terminar este breve ensayo, es importante poner de relieve que nuestras sociedades están dando una batalla cultural muy significativa por la ampliación de derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Hemos hecho conquistas en el sistema educativo también. Al mismo tiempo, persisten figuras penalizantes que es preciso seguir explorando en nuestras investigaciones y en las prácticas cotidianas de la escuela.

Si aceptamos los desafíos, y estamos dispuestos a tensionar nuestras representaciones y prácticas, en estos tiempos de democratización a los educadores se nos abre una oportunidad de ampliación simbólica de las experiencias de lo infantil y lo juvenil y de enseñar, con gestos y palabras, sobre lo humano y la necesidad de justicia.

Como todo escrito es provisorio y con un final abierto, quisiera dejarles una idea fuerza del bello y profundo libro de Daniel Pennac *Mal de escuela*, como para seguir pensando juntos sobre el oficio de ser estudiante y posibilidad de una la mirada adulta subjetivante que construimos desde la escuela:

> "Nuestros «malos alumnos» (de los que se dice que no tienen porvenir) nunca van solos a la escuela. Lo que entra en clase es una cebolla: unas capas de pesadumbre, de miedo, de inquietud, de rencor, de cólera, de deseos insatisfechos, de furiosas renuncias acumuladas sobre un fondo de vergonzoso pasado, de presente amenazador, de futuro condenado. Miradlos, aquí llegan, con el cuerpo a medio hacer y su familia a cuestas en la mochila. En realidad, la clase solo puede empezar cuando dejan el fardo en el suelo y la cebolla ha sido pelada. Es difícil de explicar, pero a menudo solo basta una mirada, una palabra amable, una frase de adulto confiado, claro y estable, para disolver esos pesares, aliviar esos espíritus, instalarlos en un presente rigurosamente indicativo. Naturalmente el beneficio será provisional, la cebolla se recompondrá a la salida y sin duda mañana habrá que empezar de nuevo. Pero enseñar es eso: volver a empezar hasta nuestra necesaria desaparición como profesor. Si fracasamos en instalar a nuestros alumnos en el presente de indicativo de nuestra clase, si nuestro saber y el gusto de llevarlo a la práctica no arraigan en esos chicos y chicas, en el sentido botánico del término, su existencia se tambaleará sobre los cimientos de una carencia indefinida. Está claro que no habremos sido los únicos en excavar aquellas galerías o en no haber sabido colmarlas, pero esas mujeres y esos hombres habrán pasado uno o más años de su juventud aquí sentados ante nosotros. Y todo un año de escolaridad fastidiado no es cualquier cosa: es la eternidad en un jarro de cristal" (Pennac, 2008).

Bibliografía

Augé, M. (2008) *Los no lugares.* Gedisa, Barcelona.

Augé, M. (2014) *Los nuevos miedos*. Paidós, Buenos Aires.

Bauman, Z. (2000) *Modernidad líquida*. FCE, México.

Bauman, Z. (2008) *Vidas desperdiciadas. La modernidad y sus parias.* Paidós, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (1985) *¿Qué significa hablar*? *Economía de los intercambios lingüísticos.* Akal, Madrid.

Bourdieu, P. (1990) *"*El racismo de la inteligencia", en *Sociología y cultura*. Grijalbo, México.

Bourdieu, P. (1994) *Language and Symbolic Power*, Cambridge, Mass. Harvard University Press. USA.

Bourdieu, P. (1999) *Meditaciones pascalianas*. Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, P. (2000a) *La miseria del mundo*. FCE, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2000b) "Sobre el poder simbólico", en *Intelectuales, política y poder*, traducción de Alicia Gutiérrez. UBA/ Eudeba, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2001) *Las estructuras sociales de la economía*. Manantial, Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2006) *Autoanálisis de un sociólogo*. Anagrama, Barcelona.

Bourdieu, P. (2007) *La miseria del mundo.* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Bourdieu, P. y Saint Martín, M. (1998) "Las categorías del discurso profesoral". En: *Propuesta Educativa*. Año 9 Nº 19, pp. 4-18. FLACSO, Buenos Aires.

Breton, P. y Le Breton, D. (2011) *El silencio y la palabra contra los excesos de la comunicación.* Nueva Visión, Buenos Aires.

Dubet, F. (2011) *Repensar la justicia social*. Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

Dubet, F. (2012) “Los límites de la igualdad de oportunidades”, revista *Nueva Sociedad* Nº 239, mayo-junio. Disponible en: http://nuso.org/media/articles/downloads/42_1.pdf
Dubet, F. (2015) *¿Por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario).* Siglo XXI, Buenos Aires.
Elias, N. (2000) *La sociedad de los individuos.* Península, Barcelona.
Elias, N. (1989) *Sobre el tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México.
Elias, N. (1998) *Mozart. Sociología de un genio.* Península, Barcelona,
Freire, P. (2002) *Educación y cambio.* Galerna, Buenos Aires.
Goffman, E. (1999) *Estigma. La identidad deteriorada.* Amorrortu, Buenos Aires.
Goffman, E. (2006) *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu, Buenos Aires.
Kaplan, C.V. (1992) *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen.* Aique. Buenos Aires.
Kaplan, C.V. (2006b) “La experiencia escolar inclusiva como respuesta a la exclusión”, en *12(ntes)* Nº 4 de junio de 2006, Buenos Aires.
Kaplan, C.V. (2008a). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino.* Colihue, Buenos Aires.
Kaplan, C.V. (2008b) “Comportamiento individual y estructura social: cambios y relaciones. Una lectura desde Norbert Elias”. En Kaplan, C.V. (coord.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.
Kaplan, C.V. (2012) “Mirada social, exclusión simbólica y autoestigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria”. En Kaplan, C. V., L. Krotsch; V. Orce. *Con ojos de joven. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil.* Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, Buenos Aires.
Kaplan, C.V. (2014) “Subjetividad adolescente y violencias”. *Le Monde Diplomatique*, Abril de 2014. Disponible en: http://www.eldiplo.org/index.php/archivo/180-la-politica-del-futbol/subjetividad-adolescente-y-violencias/
Kaplan, C.V. (2016) “El lenguaje es una piel. Género, violencia y procesos civilizatorios”. En: Kaplan, C. V. (ed.) *Género es más que una palabra. Educar sin etiquetas*. Miño y Dávila, Buenos Aires.
Kaplan, C.V. (2016) “El racismo de la violencia. Aportes desde la sociología figuracional”. En: Kaplan, C. V. y Sarat, M. (comp.)

(2016). *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.

Kaplan, C.V. y Silva, V. (2016) "Respeto y procesos civilizatorios. Imbricación socio-psíquica de las emociones". *Praxis educativa* (Arg.) Vol. 20 (1), pp. 28-36. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.

Kaplan, C.V.; Krotsch, L.; Orce, V. (Org.) (2012) *Con ojos de joven*. Relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.

Korinfeld, D. (2005) "Patologización de la infancia y la adolescencia". En: Llobet, V., et al. (2005) *Sexualidad, salud y Derechos. Ensayos y Experiencias*. Novedades Educativas, Buenos Aires.

Korinfeld, D. (2005b) "Modos del etiquetamiento y estigmatización sobre los niños y adolescentes en las prácticas escolares. Puntuaciones sobre la película elegida para el debate". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Área de Desarrollo Profesional Docente.

Le Blanc, W. (2007) *Vidas ordinarias, vidas precarias. Sobre la exclusión social*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Le Breton, D. (2002) *La sociología del cuerpo*. Nueva Visión, Buenos Aires.

Le Breton, D. (2010) *Rostros*. Letra Viva, Buenos Aires.

Muchembled, R. (2010) *Una historia de la violencia. Del final de la Edad Media a la actualidad*. Paidós, Barcelona.

Mutchinick, A. (2013) "Las incivilidades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria" (Tesis doctoral). Universidad de Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Mutchinick, A. (2016) "Atributos que humillan. Un enfoque relacional sobre las humillaciones entre estudiantes de educación secundaria". *Revista Educación y Ciudad*. Nº 31, pp. 15-24.

Mutchinick, A. y Kaplan, C.V. (2016) En Kaplan, C. V. y Sarat, M. (comp.) (2016). *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires.

Pennac, D. (2008) *Mal de Escuela*. Mondadori, Barcelona.
Rancière, J. (2007) *El maestro ignorante*. Libros del zorzal, Buenos Aires.
Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980) *Pygmalión en la escuela.* Marova, Madrid.
Saez, V. (2017) "La representación del alumno violento en el discurso mediático". Revista *Folios* de la Universidad Pedagógica Nacional. Número 45. Primer semestre de 2017, pp. 51-64. Buenos Aires.
Sennett, R. (2006) *La corrosión del carácter*. Anagrama, Barcelona.
Therborn, G. (2015): *Los campos de exterminio de la desigualdad*, FCE, Buenos Aires.
Van Dijk, T. (2007) "Discurso y racismo". Disponible en: http://www.discursos.org/Art/Discurso%20y%20racismo.pdf
Wacquant, L. (2007). *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Siglo XXI, Buenos Aires.
Wieviorka, M. (2009) *El racismo: una introducción*. Gedisa, Barcelona.
Wouters, C. (2008) La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C. V. Kaplan (coord.) *La civilización en cuestión. Escritos inspirados en la obra de Norbert Elias*. Miño y Dávila Editores, Buenos Aires.

EDUCACIÓN

LA VIDA EN LAS ESCUELAS

Esperanzas y desencantos de la convivencia escolar

La escuela se está haciendo en cada una de sus historias mínimas, en el transcurrir mismo de la convivencia humana donde la promesa del "nosotros" rompe con la instantaneidad de la individualización. Es una institución que fabrica subjetividades y lazos de pertenencia o de exclusión. La experiencia escolar es profunda y deja marcas subjetivas. Este libro es una invitación para quienes trabajan en escuelas o en la formación docente a imaginar cómo ayudar a tejer y entretejer en las dinámicas de la vida cotidiana otros modos posibles de pensar(se), de estar y sentir(se) las y los estudiantes en el escenario escolar. En la vida en las escuelas se aprende un conjunto de saberes de época socialmente validados, pero también se interiorizan una serie de disposiciones para sentir. Comprender la dimensión socioemocional de la convivencia escolar nos desafía a visibilizar las expresiones de violencias, racismos y estigmatización a la par que reflexionar sobre la capacidad de reparar las heridas sociales.

ISBN 978-950-808-974-8

9 789508 089748

HomoSapiens EDICIONES